

# УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

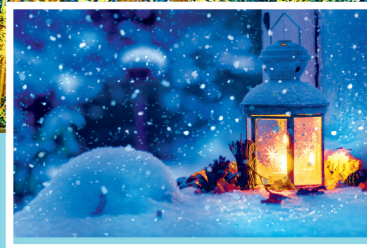
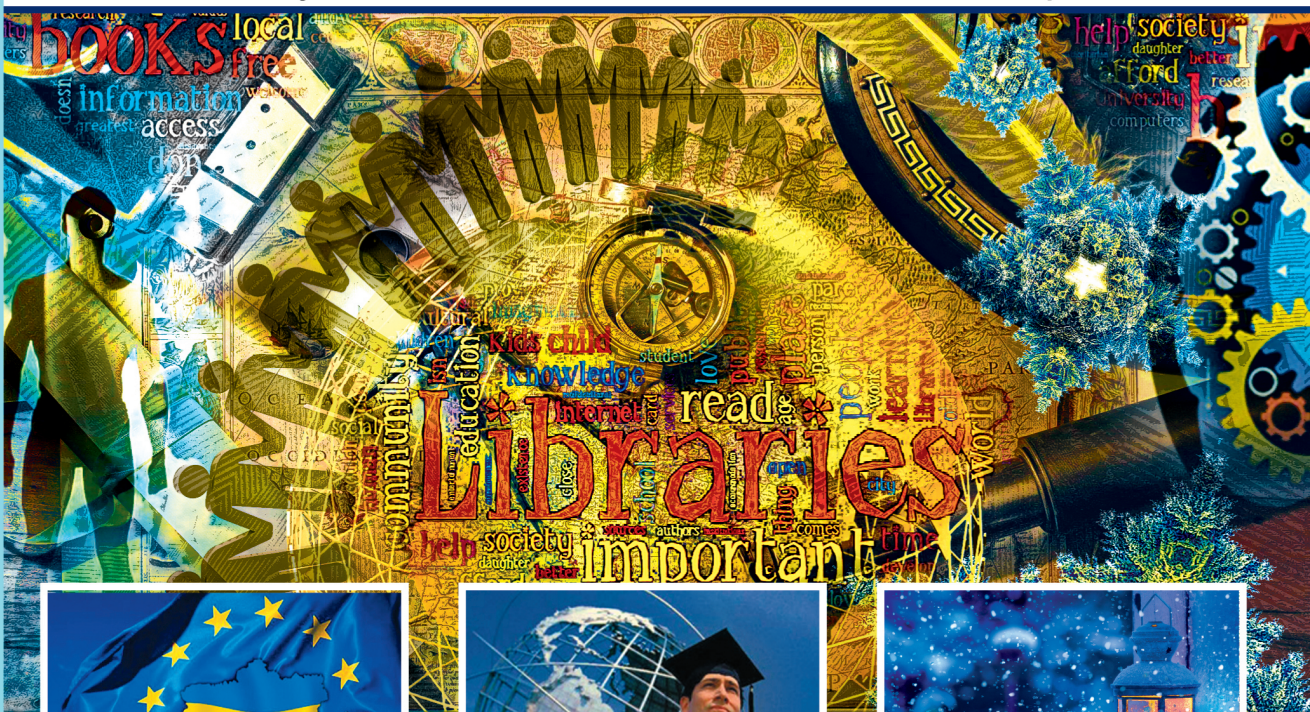
№ 4

2017



## UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

Інститут педагогіки НАПН України



- Світові тенденції – вітчизняні перспективи в освіті
- Актуальні теорії – ефективна практика
- Методика, досвід, результати
- Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи
- Рецензії, огляди, анонси

# УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 4

2017



# UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

*Фахове періодичне видання  
Інституту педагогіки  
НАПН України*





УКРАЇНСЬКИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ЖУРНАЛ  
UKRAINIAN  
EDUCATIONAL  
JOURNAL



## З М І С Т

### **СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ – ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ**

**Глушко О. З.**

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР ОСВІТНІХ РЕФОРМ  
В УКРАЇНІ ..... 5

**Клонцак О. І.**

ОРГАНІЗАЦІЯ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО  
НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США ..... 12

**Мезенцева О. І.**

МІЖНАРОДНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ  
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ..... 18

**Оніщук І. І.**

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО  
СПІЛКУВАННЯ НА ОСНОВІ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ  
ДО ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ..... 27

### **АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА**

**Топузов О. М., Калініна Л. М.**

ОРГАНІЗАЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ  
ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЇ  
ТА ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ..... 34

**Смагін І. І.**

ЕВОЛЮЦІЯ МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО РОБОТИ З  
ХРОНОЛОГІЄЮ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ..... 45

**Гораши К. В.**

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОГНОЗУВАННЯ  
РОЗВИТКУ ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ  
ОСВІТИ ..... 52

**Малієнко Ю. Б.**

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА КОМПЕТЕНТНІСКОГО  
НАВЧАННЯ ВСЕСВІТНОЇ ІСТОРІЇ У 7 КЛАСІ ..... 60



ISSN 2411-1317

**УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ЖУРНАЛ**

**ЗАСНОВНИК - ІНСТИТУТ  
ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

*Науковий журнал*

*№ 4, 2017*

Свідоцтво про державну реєстрацію  
Серія KB № 20737-10537P від 30.04.14

**Передплатний індекс 86291**

Видається з січня 2015 року

*Наукова рада*

**КРЕМЕНЬ В. Г.**, дійсний член НАН України,  
д. філос. н., проф., голова наукової ради журналу  
**ГРИНЕВИЧ Л. М.**, к. пед. н., Міністр освіти і  
науки України

**ГУРЖІЙ А. М.**, дійсний член НАПН  
України, д. техн. н., проф.

**ЛУГОВИЙ В. І.**, дійсний член НАПН  
України, д. пед. н., проф.

**ЛЯШЕНКО О. І.**, дійсний член НАПН  
України, д. пед. н., проф.

**ОЛІЙНИК В. В.**, дійсний член НАПН  
України, д. пед. н., проф.

**ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ Б. В.**, дійсний член  
Бел. АО, д. пед. н., проф.

**САВЧЕНКО О. Я.**, дійсний член НАПН  
України, д. пед. н., проф.

**СУХОМЛИНСЬКА О. В.**, дійсний член  
НАПН України, д. пед. н., проф.

**СЯО СУ**, д. пед. н., професор Інституту  
порівняльної педагогіки Пекінського  
педагогічного університету (Китай)

*Редакційна колегія*

**ТОПУЗОВ О. М.**, член-кореспондент НАПН  
України, д. пед. н., проф., головний редактор

**ГОЛОВКО М. В.**, к. пед. н., доц., с. н. с.,  
заступник головного редактора

**ЗАСЄКІНА Т. М.**, к. пед. н., с. н. с.,  
заступник головного редактора

**АКІРІ І. К.**, д. фіз.-мат. н., конференціар  
(доцент) (Республіка Молдова)

**БІБІК Н. М.**, дійсний член НАПН України,  
д. пед. н., проф.

**БУРДА М. І.**, дійсний член НАПН України,  
д. пед. н., проф.

**ВАСЬКІВСЬКА Г. О.**, д. пед. н., с. н. с.

**ВАШУЛЕНКО М. С.**, дійсний член НАПН  
України, д. пед. н., проф.

**Кришмарел В. Ю.**

РЕЛІГІЙНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДНИК ІСТОРІЇ  
УКРАЇНИ: ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ..... 67

**Кушнір Ю. В., Більо Т. О.**

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ  
ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО  
ВИХОВАННЯ ..... 76

**Ситар І. В.**

РОЗВИТОК НАУКОВОГО УПРАВЛІННЯ ЗНЗ ТА ЙОГО  
СТРУКТУРНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ СКЛАДНИКИ..... 81

## **МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ**

**Удовиченко І. В.**

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ І  
ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ  
СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ  
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ ..... 88

**Надтока О. Ф.**

МЕТОДИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ  
КАРТИ ..... 97

**Шуневич О. М.**

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ  
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНІВ УКРАЇНСЬКОЇ  
МОВИ ..... 103

**Сіліванова І. М.**

ЗАКОНОДАВЧА ПІДТРИМКА АКАДЕМІЧНОЇ  
МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНІ ..... 111

**Льчук І. Ю.**

РОЗВИТОК УМІНЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ  
УЧНІВ 7–9-Х КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ  
МОВИ ..... 119

## **ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ**

**Пузіков Д. О.**

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОГНОЗУВАННЯ  
РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ..... 128



**ВЕЛИЧКО Л. П.**, д. пед. н., проф.  
**ГОЛУБ Н. Б.**, д. пед. н., проф.  
**ГОРАШ К. В.**, к. пед. н., с. н. с.,  
 відповідальний редактор  
**ДІЧЕК Н. П.**, д. пед. н., проф.  
**ДОБРОСКОК І. І.**, член-кореспондент  
 НАПН України, д. пед. н., проф.  
**ЖУК Ю. О.**, к. пед. н., доц.  
**ІМАШЕВ Г. І.**, д. пед. н., проф. (Республіка  
 Казахстан)  
**ІЛЬЧЕНКО В. Р.**, дійсний член НАПН  
 України, д. пед. н., проф.  
**КАЛІНІНА Л. М.**, д. пед. н., проф.  
**КИЗЕНКО В. І.**, к. пед. н., с. н. с.  
**КРИЛОВЕЦЬ М. Г.**, д. пед. н.  
**КРИШМАРЕЛ В. Ю.**, к. філос. н., с. н. с.,  
 відповідальний секретар  
**КУРАЧ Л. І.**, к. пед. н., с. н. с.  
**ЛАПІНСЬКИЙ В. В.**, к. фіз.-мат. н., доц.  
**ЛОЗА Л. М.**, відповідальний за технологічну  
 підготовку до випуску  
**ЛОКШИНА О. І.**, д. пед. н., проф.  
**МАЛЬОВАННИЙ Ю. І.**, член-кореспондент  
 НАПН України, к. пед. н., с. н. с.  
**МЕЛЕШКО В. В.**, к. пед. н., с. н. с.  
**НАДТОКА О. Ф.**, к. пед. н., с. н. с.  
**ПІДЯЧИЙ М. І.**, д. пед. н., проф.  
**ПОМЕТУН О. І.**, член-кореспондент НАПН  
 України, д. пед. н., проф.  
**ПУЗІКОВ Д. О.**, к. пед. н., доц.  
**РЕДЬКО В. Г.**, д. пед. н., доц.  
**СИСОЄВА С. О.**, дійсний член НАПН  
 України, д. пед. н., проф.  
**СМОЛІНЧУК Л. С.**, к. пед. н., с. н. с.  
**ТРАН ДУК ТУАН**, асоційований проф.  
 (доцент) (В'єтнам)  
**ЦИМБАЛАРУ А. Д.**, д. пед. н., с. н. с.  
**ШЕВЛЯКОВА-БОРЗЕНКО І. Л.**, к. філол. н.,  
 доц. (Республіка Білорусь)  
**ЯНОВИЦЬКА Н. І.**, к. пед. н., с. н. с.  
**ІЛЬЧУК І. Ю.**, перекладач

**Редактор – ЯРОШ Д. Б.**

**Верстка, дизайн – ЛУК'ЯНЕНКО Л. В.**

*Журнал є науковим фаховим виданням  
 у галузі педагогіки. Наказ МОН України  
 № 1021 від 07.10.2015 року.*

**Затверджено вченою радою  
 Інституту педагогіки НАПН України  
 Протокол № 11 від 27 листопада 2017 року**

**Адреса редакції:**

Україна, 04053, м. Київ,  
 вул. Січових Стрільців, 52-д, кабінет 213

Контактний телефон (044) 481-37-72

Електронна пошта  
**nauk\_org\_undip@ukr.net**

**Смагіна Т. М.**

ДІАЛогоВА ПЛАТФОРМА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ  
 КОМПЕТЕНТНІСНОГО УРОКУ ..... 138

**Завидівська Н. Н., Завидівська О. І.**

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ  
 ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ  
 МЕНЕДЖЕРІВ З УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ ..... 145

**Шевчук Л. М.**

СПЕЦИФІКА РОБОТИ З ТЕКСТОВОЮ ІНФОРМАЦІЄЮ  
 У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКО-  
 ЛІДЕРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ  
 ШКОЛЯРІВ ..... 152

## РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ, АНОНСИ

**Ковальчук Т. І.**

КВЕСТ-ЕКСКУРСІЯ ЯК ФОРМА АКТИВНОГО  
 ПІЗНАННЯ СВІТУ УЧНЯМИ І СТУДЕНТАМИ ..... 159

# УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

*Редакція може не поділяти думку авторів.  
 Автори несуть відповідальність  
 за достовірність інформації у статтях,  
 точність назв, прізвищ та цитат.*

Офіційний сайт «Українського педагогічного журналу»  
<http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>

Веб-сторінка часопису на сайті Інституту педагогіки  
 НАПН України  
[http://www.undip.org.ua/news/ukrainian\\_educational\\_journal.php](http://www.undip.org.ua/news/ukrainian_educational_journal.php)

Сторінка видання на Facebook:  
<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>



**Глушко Оксана Зіновіївна** –

молодий науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

**Коло наукових інтересів:** компаративістика, реформаційні та стратегічні пріоритети розвитку української школи, система українознавчого навчання і виховання в США та Канаді.

e-mail: glushko.oks74@gmail.com

УДК 373.5.014(477)

## ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР ОСВІТНІХ РЕФОРМ В УКРАЇНІ

У статті з'ясовано основні тенденції реформування шкільної освіти в Україні; охарактеризовано сутність трансформацій у контексті законопроекту Закону України «Про освіту» і концепції «Нова українська школа»; зроблено висновок про європейсько-орієнтований характер реформ національної освіти.

Зазначено, що подальша інтеграція країни у світовий економічний та культурний простір, активні глобалізаційні процеси спонукають до синхронізації української освіти з європейською.

Визначено, що трансформаційні процеси в освітній сфері України цілком відповідають загальним європейським тенденціям реформування в освіті, а саме: глобалізація освіти; уніфікація національної системи освіти; запровадження компетентнісного підходу в освіті; інтеграція змісту освіти; рівний доступ до освіти; стандартизація освіти; гуманізація освіти; децентралізація освіти; європеїзація; участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти; підвищення якості підготовки та роботи вчителів.

Вивчення та узагальнення досвіду реформ, що відбулися у зарубіжних країнах, аналіз загальноєвропейських тенденцій в освітній сфері є важливим для подальшого розвитку вітчизняного шкільництва, для досягнення успіху у реформуванні системи освіти нашої країни.

**Ключові слова:** реформування; освітні тенденції; трансформація; шкільна освіта в Україні; шкільна реформа.

**Постановка проблеми.** У період реформування, який переживає українське суспільство, саме реформа освіти є найвідповідальнішим сектором змін, що стосується не тільки майбутнього країни в цілому, а й безпосередньо кожної дитини. З набуттям Україною незалежності в системі освіти країни і, зокрема, у школі відбулися докорінні зміни, які насамперед відобразилися на законодавчому рівні – було створено нову законодавчу базу для всіх рівнів освіти (Закони України «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про освіту дорослих»).

Окрім законодавства, трансформації зазнала також методологія: відбулася зміна ціннісної освітньої парадигми, яка передбачала вільний розвиток особистості на засадах гуманізму, демократизму, дитиноцентризму. Національна спрямованість освіти і національне виховання визначалися органічним, обов'язковим компонентом для всієї системи освіти [2].

На рівні школи було принципово оновлено навчальний зміст, запроваджено нові державні стандарти, розроблено варіативний компонент змісту освіти, впроваджено нову систему контролю й оцінювання досягнень учнів тощо.

Зазнала кардинальної перебудови сфера управління освіти: відхід від державної монополії шляхом створення недержавних освітніх закладів. Розпочався процес децентралізації в освіті, відбувся перерозподіл повноважень від центральної влади до регіональної, були створені регіональні системи управління навчально-виховними закладами. Отже, ці концептуальні, структурні, організаційні реформи освіти, що відбувалися на тлі реформування суспільства в цілому, відповідали вимогам часу, були необхідною умовою створення та подальшого розвитку як самої держави, так і власної системи освіти.

Реформування освіти з урахуванням передового світового досвіду (принципи демократизації, гуманізації, гуманітаризації освіти, відкритості системи освіти, безперервності освіти, багатокладності та варіативності освіти) було одним із стратегічних завдань освітньої реформи у перші роки незалежності. Подальша інтеграція країни у світовий економічний та культурний простір, активні глобалізаційні процеси, спонукають до синхронізації української освіти з європейською для ефективної співпраці та виходу на новий рівень взаємодій. Зараз відбувається новий етап реформування освіти, що передбачає системні, трансформаційні зміни. У контексті цього хочемо визначити основні тенденції реформування вітчизняної освіти та з'ясувати, в якій мірі вони відповідають та співвідносяться із тенденціями розвитку світової та європейської освіти у XXI столітті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання трансформації освітньої сфери є предметом дослідження таких вітчизняних науковців, як Н. Авшенюк (модернізація педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу), В. Андрущенко (модернізація вищої освіти), Л. Березівська (реформування шкільної освіти в Україні: історичний аспект), Л. Гриневич (освітні реформи), В. Кремень (трансформація змісту освіти, трансформація особистості), О. Локшина (трансформаційні процеси шкільної середньої освіти в контексті європейської інтеграції), О. Ляшенко (трансформаційні процеси реформування початкової та середньої освіти), В. Огнев'юк (освітні реформи), О. Савченко (реформування початкової освіти, реформування змісту освіти), О. Пометун (реформування шкільної історичної науки в Україні), А. Сбруєва (тенденції реформування в зарубіжних країнах та в Україні), С. Сисоєва (освітні реформи: освітологічний контекст), О. Сухомлинська (реформаторська педагогіка, реформування виховної складової освіти, політика реформування в історичному контексті) та інші. Проте бракує комплексного дослідження специфіки трансформаційних процесів у вітчизняному освітньому просторі як в цілому, так і у шкільній освіті зокрема.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті полягає у визначенні основних тенденцій реформування шкільної освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Реформи освіти стали ознакою функціонування сектору, починаючи з проголошення незалежності країни. Перша хвиля реформ була пов'язана з формуванням нової демократично-базованої системи освіти, деідеологізацією змісту освіти, надання йому національного характеру. Закони України («Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» та ін.), прийняті у той час, заклали фундамент для розбудови нової системи освіти.

На початку нового тисячоліття в умовах глобалізації перед країною й освітою постали нові виклики, які потребували нових реформ. «Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті» окреслила стратегічні напрями її розвитку під гаслом «Рівний доступ до якісної освіти», розпочався процес стандартизації змісту шляхом впровадження державних стандартів, стартував процес переходу школи на 12-річний термін навчання [6].

Наразі європеїзація України формує нові виклики, які обумовлюють необхідність подальших кардинальних трансформацій національної освіти у напрямі її гармонізації з європейськими стандартами.

У 2016 р. МОН України представлено інноваційний документ – «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти», який пройшов широке



громадське обговорення [7]. У ньому визначено покрокову реалізацію освітньої реформи з 2018–2027 рр., сформовано нову освітню мету, розроблено концептуальні засади реформування, що зорієнтовані на зближення української освіти з європейською.

Окрім того, у жовтні 2016 р. прийнято у першому читанні Закон України «Про освіту», який покликаний формувати європейськобазований простір національної освіти. Здійснений аналіз цих документів дозволив визначити основні тенденції реформування шкільної освіти України, які відповідають загальним європейським тенденціям розвитку освіти.

*1. Глобалізація освіти.* Глобалізація – це складне, системне явище, яке охоплює всі сфери діяльності людини, у тому числі й освітню. Слід зауважити, що глобалізаційні процеси суттєво впливають на освітню політику, на вибір її пріоритетів. За останні роки відбулася значна адаптація національно-освітньої нормативно-правової бази до європейських стандартів (наприклад, приєднання України до Болонського процесу).

Серед проявів глобалізації дослідники визначають уніфікацію системи освіти, мінімізацію відмінностей національної системи. Одним із прикладів уніфікації національної системи в сучасній реформі є перехід з 2018 року на 12-річну систему навчання. В Європі, крім Білорусі та Російської Федерації, 12-річна або 13-річна базова середня освіта.

За новою реформою передбачається три рівні середньої освіти: початкова (4 роки), базова (5 років) і професійна середня (3 роки).

*2. Гуманізація освіти.* Гуманізація націлена на повагу до особистості вихованця, формування у нього самостійності, найповніше розкриває освітні потреби та інтереси учнів [3, с. 156]. Цінності дитиноцентризму, гуманістичні цінності покладено в основу реформування нової української школи. Зокрема, метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання та соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності (Проект Закону України «Про освіту», робоча версія).

*3. Запровадження компетентнісного підходу.* Динамічний розвиток суспільства, швидке розповсюдження інформації, її доступність спонукають науковців, педагогів до пошуків нових ідей та їх взаємодій. У сучасному світі дитині вже не достатньо дати лише знання, важливо навчити користуватися ними. У цьому контексті «вчитись» означає не отримувати більше знань та інформації, а бути здатним користуватися ними. У зв'язку з цим у документі «Нова українська школа» було визначено поняття «компетентність» і «ключові компетентності». Ключові компетентності варто розуміти як такі, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх упродовж усього життя [7, с. 10]. Для нової української школи визначено 10 ключових компетентностей:

- спілкування державною (чи рідною) мовами;
- спілкування іноземними мовами;
- математична грамотність;
- компетентності в природничих науках та технологіях;
- інформаційно-цифрова грамотність;
- уміння вчитися впродовж життя;
- соціальні та громадські компетентності;
- підприємливість;
- загальнокультурна грамотність;
- екологічна грамотність і здорове життя.

На думку української дослідниці Н. Авшенюк, спрямованість глибинних, трансформаційних змін в освіті залежить насамперед від наявних уявлень у тих або інших країнах про те, якою має бути людина: що вона повинна знати і вміти, якими компетенціями володіти [1, с. 166]. О. Локшина, аналізуючи європейський досвід реформування освіти, відмічала, що розвиток освіти в країнах ЄС характеризується трансформацією на

компетентнісну модель освіти [4]. Отже, однією з провідних тенденцій розвитку освіти є трансформація знаннєвої парадигми освіти на компетентнісну.

4. *Інтеграція змісту освіти* через запровадження інтегрованих предметів, курсів, інтегрованих предметних галузей. Інтеграція змісту освіти сприяє гармонійному розвитку особистості, розвитку системного мислення, дає можливість зменшити кількість обов'язкових предметів, підвищує науковий рівень навчання, водночас вимагає від учителя високої педагогічної майстерності та відповідної підготовки. Разом з цим процес інтеграції змісту є комплексною, нелінійною проблемою дидактики. Важливо, на думку О. Савченко, щоб інтеграція не перетворилася на мозаїку формально об'єднаних за зовнішніми ознаками різнорідних знань [9, с. 68].

5. *Рівний доступ до освіти*. Зараз сільські учні, на рівні школи позбавлені у доступі до якісної освіти, що робить їх неконкурентоспроможними як для подальшого отримання вищої освіти, так і на ринку праці зокрема. Створення опорних шкіл ставить собі за мету ліквідувати цю проблему. У 2016 р. в Україні було створено 178 опорних шкіл, і надалі цей процес активно продовжується.

6. *Стандартизація освіти*. У 2018 р. планується повне оновлення стандартів середньої освіти. Реформу було розпочато з модернізації програм початкової школи (з 1 по 4 класи). Оновлення програм для початкової школи у 2016–2017 рр. відбулося в межах наявного стандарту. Кардинальні нововведення плануються запровадити у 2018 р. після оновлення стандартів освіти, нової системи підготовки та перепідготовки вчителів, нової концепції української школи загалом. Ці реформи потребують кардинальних трансформацій. На рівні початкової освіти найголовнішим розглядається запровадження компетентнісного підходу у навчанні (наприклад відхід від техніки читання до розуміння прочитаного тексту). Згідно з оновленою програмою, у процесі навчання української мови необхідно сформувати в учнів комунікативну компетентність, яка має проявлятися у здатності школярів успішно користуватися мовою. Навчання української мови варто спрямовувати на формування соціокультурної компетентності, а також на компетентності вміння вчитися. Ця новація у запровадженні компетентнісного підходу у навчанні відповідає загальноосвітнім тенденціям в освіті.

До оновлення програм з початкової школи вперше залучилися не тільки експерти, науковці, а й учителі, методисти, психологи, батьки. Робота з удосконалення навчальних програм відбувалася публічно та прозоро за допомогою соціальної онлайн-платформи EdEra за співробітництва з МОН України та підтримки Міжнародного фонду «Відродження». Результатом цієї роботи після активного публічного обговорення став документ «Опис ключових змін з оновлених програм початкової школи», який було викладено на Інтернет-платформі EdEra [8]. У 2016 р. МОН України було затверджено зміни до таких програм початкової школи: «Українська мова», «Літературне читання», «Математика», «Природознавство», «Я у світі», «Інформатика», «Іноземні мови для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів», «Трудове навчання», «Образотворче мистецтво», «Музичне мистецтво», «Мистецтво», «Фізична культура» «Основи здоров'я» [5].

Окрім запровадження компетентнісного підходу, зокрема, відбулося розвантаження програм, видалення з програм зайвої, застарілої інформації, лексики, знято дублювання змісту у навчальних предметах «Основи здоров'я», «Я у світі», «Природознавство», уніфіковано й уточнено термінологію програм. Було знято фіксовану кількість годин на вивчення кожної теми, тепер це самостійно має право визначати кожен вчитель. Було враховано рекомендації щодо скорочення обсягу домашніх завдань, знято оцінювання каліграфії, вилучено вимоги та критерії щодо підписання зошитів та щомісячну оцінку за ведення зошитів тощо. Наприклад, у програмах з математики для 1–2 класів знято вимоги щодо знання напам'ять таблиць додавання та віднімання. У програмі з «Літературного читання» було вилучено деяких радянських авторів і додано сучасних, скасовано кількісний показник темпу читання, змінено підходи до аналізу текстів.

Зараз відбувається активна робота щодо перегляду навчальних програм для 5–9 класів (осучаснення та розвантаження програм від другорядної інформації, зняття дублювання, перехід на компетентнісні засади).

7. *Децентралізація освіти.* Децентралізація в системі управління; перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами. Передбачено скорочення контрольно-наглядових функцій з боку центральних органів влади, запровадження автономії навчальних закладів. Також у новому законі «Про освіту» заплановано зміни в системі фінансування: гроші плануються виділятися не на фінансування інфраструктури навчальних закладів, а на кожну окрему дитину. Отже, децентралізаційний вектор реформ, делегування від центральних органів управління більш широких повноважень місцевим органам щодо управління і фінансування освітніх закладів є сучасною світовою тенденцією. Проте, щоб досягти справжніх змін, необхідний розумний баланс та взаємовплив центральної та локальної частин [10, с. 77].

8. *Участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти.* Україна неодноразово брала участь у різних міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PIRLS тощо). У 2018 р., вперше в історії незалежної України, міжнародною організацією PISA планується провести опитування знань учнів (тестування навичок і знань 15-річних учнів). Головне завдання – оцінити грамотність учнів з читання, математики і природознавства. Це дуже важливий крок щодо подальшої уніфікації національної системи освіти та розвитку європейського, стратегічного вектору в освіті. Відповідальність за організацію та проведення дослідження PISA в Україні покладено на Український центр оцінювання якості освіти.

9. *Запровадження й удосконалення моніторингу якості освіти.* У 2018 р. передбачається проведення Українським центром оцінювання якості освіти моніторингових досліджень з читацької та математичної компетентностей четверокласників. Моніторинг навчальних досягнень учнів початкової школи розподілено на декілька етапів. Упродовж 2017 р. заплановано апробацію завдань, для цього було відібрано 44 загальноосвітні навчальні заклади в 9 регіонах України. Моніторинг дасть змогу зафіксувати стан навчальних досягнень випускників початкової школи напередодні впровадження нового стандарту для початкової школи, а також відслідковувати зміни після запровадження нового стандарту.

10. *Підвищення якості підготовки та роботи вчителів.* Одним із важливих складників освітніх трансформаційних змін є реформування підготовки та перепідготовки вчителів. Нова система післядипломної освіти передбачає запровадження ваучеру професійного розвитку вчителя, забезпечивши цим самостійний вибір місця підвищення кваліфікації. Одним із важливих складників реформування підготовки вчителів є розробка норм, стандартів і процедур атестації педагогічних працівників. Усі ці заходи, а також підвищення заробітної плати педпрацівникам, сприятимуть підвищенню статусу професії вчителя в суспільстві. Отже, нова система підготовки та перепідготовки вчителів у кінцевому варіанті повинна дати умотивованого, креативного вчителя, який постійно розвивається.

На думку М. Фуллана, саме вчителі є носіями змін в освіті, а постійне професійне навчання та зростання вчителів є першочерговою умовою досягнення результативності та успішності у проведенні реформ [10, с. 114]. Саме підтримка вчителів, як ключових учасників процесу, покликана зумовити суттєву, структурну переробку системи, а отже, у кінцевому варіанті – системні трансформаційні процеси в освіті. Отже, кардинальні реформи в шкільній освіті країни передбачають модернізацію змісту освіти, її структури, запровадження компетентнісного підходу в освіті, оновлення та перезавантаження системи підготовки та перепідготовки вчителів, справедливе фінансування та рівний доступ до освіти.

**Висновки.** Підсумовуючи, можна зазначити, що трансформаційні процеси в Україні, що відбуваються в освітній сфері, цілком відповідають загальним європейським тенденціям реформування в освіті, таким як глобалізація в освіті, уніфікація національної системи освіти; запровадження компетентнісного підходу в освіті; рівний доступ до освіти; стандартизація в освіті; децентралізація в освіті; європеїзація, підвищення якості підготовки та роботи вчителів. Вивчення та узагальнення досвіду реформ, що відбулися у зарубіжних країнах, аналіз загальноєвропейських тенденцій в освітній сфері є важливим для подальшого розвитку вітчизняного шкільництва, для досягнення успіху у реформуванні системи освіти нашої країни.



### Використані джерела

1. Авшенюк Н. М. Європейські виміри модернізації сучасної педагогічної освіти / Н. М. Авшенюк // Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному просторі : монографія / авт. кол. : Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.uazakon.com/documents/date\\_5x/pg\\_irwjos/index.htm](http://www.uazakon.com/documents/date_5x/pg_irwjos/index.htm)
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / О. І. Локшина ; Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Богданова А. М., 2009. – 403 с.
5. Навчальні програми для початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page2>
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – Міністерство освіти і науки України, 2016. – 34 с.
8. Опис ключових змін з оновлених програм початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://informaticsmon24-new.ed-era.com/opus\\_zmyn.html](https://informaticsmon24-new.ed-era.com/opus_zmyn.html)
9. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти / О. Я. Савченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. / Нац. акад. пед. наук України. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т. 3: Загальна середня освіта. – С. 61–74.
10. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Майкл Фуллан ; пер. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян. – Львів : Літопис, 2000. – 269 с.

### References

1. Avsheniuk N. M. Yevropeiskii vymiry modernizatsii suchasnoi pedahohichnoi osvity / N. M. Avsheniuk / Modernizatsiia pedahohichnoi osvity v yevropeiskomu ta yevroatlantiynchnomu prostori : monohrafiia / avt. kol. : N. M. Avsheniuk, V. O. Kudin, O. I. Ohienko ta in. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – 232 s.
2. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraina XXI stolittia») [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostuhu: [http://www.uazakon.com/documents/date\\_5x/pg\\_irwjos/index.htm](http://www.uazakon.com/documents/date_5x/pg_irwjos/index.htm)
3. Entsiklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; hol. red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
4. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.) : monohrafiia / O. I. Lokshyna ; In-t pedahohiky APN Ukrainy. – K. : Bohdanova A. M., 2009. – 403 s.
5. Navchalni prohramy dlia pochatkovoi shkoly [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>
6. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page2>
7. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. – Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2016. – 34 s.
8. Opys kliuchovykh zmin z onovlenykh prohram pochatkovoi shkoly [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [https://informaticsmon24-new.ed-era.com/opus\\_zmyn.html](https://informaticsmon24-new.ed-era.com/opus_zmyn.html)
9. Savchenko O. Ya. Rozvytok zmistu pochatkovoi osvity v umovakh derzhavnoho suverenitetu Ukrainy: metodolohichniy, zakonodavchyi, dydaktychnyi aspekty / O. Ya. Savchenko // Pedahohichna i psykhologichna nauky v Ukraini : zb. nauk. prats: v 5 t. / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – T. 3 : Zahalna serednia osvita. – S. 61–74.
10. Fullan M. Syly zmin. Vymiriuvannia hlybyny osvitnikh reform / Maikl Fullan ; per. z anhl. H. Shyian, R. Shyian. – Lviv : Litopys, 2000. – 269 s.

Глушко О. З., *младший научный сотрудник отдела сравнительной педагогики, Институт педагогики НАПН Украины.*

### ЕВРОПЕЙСКИЙ ВЕКТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В УКРАИНЕ

В статье освещаются основные тенденции реформирования школьного образования в Украине; охарактеризованы сущность трансформаций в контексте законопроекта Закона Украины «Об образовании» и концепции «Новая украинская школа»; сделан вывод об европеизированном характере реформ национального образования.

Отмечено, что дальнейшая интеграция страны в мировое экономическое и культурное пространство, активные глобализационные процессы, побуждают к синхронизации украинского образования с европейским.

Определено, что трансформационные процессы в образовательной сфере Украины полностью соответствуют общим европейским тенденциям реформирования в образовании, а именно: глобализация образования; унификация национальной системы образования; введение компетентного подхода в образовании; интеграция содержания образования; равный доступ к образованию; стандартизация образования; гуманизация образования; децентрализация образования; европеизация; участие в международных сравнительных исследованиях качества образования; повышение качества подготовки и работы учителей.

Изучение и обобщение опыта реформ, которые произошли в зарубежных странах, анализ общеевропейских тенденций в образовательной сфере является важным для дальнейшего развития отечественных школ, для достижения успеха в реформировании системы образования нашей страны.

**Ключевые слова:** реформирование; образовательные тенденции; трансформация; школьное образование в Украине; школьная реформа.

*Glushko O., junior researcher of Comparative Education, Institute of Education NAES of Ukraine.*

### EUROPEAN VECTOR OF EDUCATIONAL REFORMS IN UKRAINE

The main trends in school education reform in Ukraine are outlined in the article; the essence of transformation in the context of the bill of the Law of Ukraine «On Education» and the concept «New Ukrainian School» is described by the author; the conclusion is drawn about the European-oriented nature of the reforms of national education.

The author states that further integration of the country into the world economic and cultural space, active globalization processes prompt the synchronization of Ukrainian education with the European one.

The author determines that the transformational processes in the educational sphere of Ukraine fully correspond to the general European tendencies of reform in education, namely: globalization of education, unification of the national education system; introduction of a competent approach in education; integration of educational content; equal access to education; standardization of education; humanization of education; decentralization of education; europeanization; participation in international comparative studies on the quality of education; improving the quality of teacher training and work.

The author emphasizes that one of the main trends is decentralized vector of reforms, delegation from the central government authorities more responsibility to local authorities for the management and financing of educational institutions and granting of autonomy to educational institutions.

One of the main requirements for successful reform realization is the interest and active participation of teachers, educational workers and researchers. Implementation of reforms in education depends on teachers professional preparation and motivation. This process is multidimensional; all parties of the process should perceive the changes: from officials to teachers and parents. However, the real support can be expected after the financial providing improvement, the revival of the profession prestige, administrative pressure reducing, greater autonomy providing, the introduction of a new training and retraining teachers system. The new school concept provides all of these structural changes. Support of teachers, as key participants of this process, is aimed to lead to significant structural system alteration, and therefore to systemic transformation processes in education.

The author concludes that studying and generalizing of reforms experience in foreign countries, the analysis of common European trends in the educational sphere are important for the further development of domestic schooling, in order to succeed in reforming the education system of our country.

**Keywords:** educational reforms; educational trends; transformation; school education in Ukraine; school reform.

**Клонцак Ореста Ігорівна –**

аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка; викладач англійської мови ВНКЗ ЛОР «Львівського інституту медсестринства та лабораторної медицини ім. Андрея Крупинського». Автор 20 наукових публікацій з порівняльної педагогіки.

**Коło наукових інтересів:** організація навчально-виховного процесу у системі університетської освіти США; особливості організації та розвитку академічно-громадського навчання в університетах США; інноваційні підходи до організації навчання у вищій школі; методика викладання іноземних мов.

e-mail: omulyak@yahoo.com.

УДК 378.09.014.013.74(73)''20''

## ОРГАНІЗАЦІЯ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США

У статті проаналізовано особливості організації академічно-громадського навчання у сучасній системі університетської освіти США. Розкрито суть діяльності спеціалізованих відділів, які функціонують як структурні підрозділи університетів та відповідають за організацію програм академічно-громадського навчання. Визначено переваги застосування цієї освітньої стратегії для студентів, університетів і членів громадських організацій. Досліджено поняття міжнародного академічно-громадського навчання як одного зі шляхів організації цієї освітньої стратегії у сучасній системі університетської освіти США. З'ясовано, що дослідження різних аспектів академічно-громадського навчання привертає все більшу увагу та становить предмет зацікавлення не лише американських учених, а й європейських науковців, що засвідчує проведення відповідних тематичних конференцій, видання наукових журналів з цієї проблематики.

**Ключові слова:** академічно-громадське навчання; університетська освіта; міжнародне академічно-громадське навчання; громадська діяльність; громадська організація; навчальний план; критичне мислення; рефлексія.

**Постановка проблеми.** Найголовніша функція сучасної університетської освіти полягає у сприянні соціалізації студентів – підготовці їх до життя у спільноті, інтелектуальної та професійної діяльності. Залучення особистості до активної участі у громадському житті спільноти сприяє її соціальному розвитку. Організація інтелектуальної діяльності студентів забезпечує розвиток їхнього інтелекту, критичного мислення. Підготовка до професійної діяльності охоплює засвоєння студентами професійних знань, формування у них професійних умінь та навичок. З метою соціального, інтелектуального розвитку особистості, а також підготовки її до подальшої професійної діяльності у сучасній системі університетської освіти США набула поширення стратегія академічно-громадського навчання. Аналіз американського досвіду поєднання навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів у процесі професійної підготовки та його творче застосування сприятиме підвищенню рівня якості української вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній системі університетської освіти США все більша увага приділяється застосуванню освітньої стратегії академічно-



громадського навчання, що становить предмет дослідження чималої кількості науковців у галузі педагогічної науки. Вивченням різних аспектів цієї проблематики (філософських засад організації академічно-громадського навчання у навчально-виховному процесі; його ознак та переваг для університетської освіти США; впливу зазначеної стратегії на розвиток особистості студентів; принципів та шляхів організації академічно-громадського навчання в університетах США) займаються такі зарубіжні науковці, як К. Барфоломій, Н. Бесінгер, Е. Бойер, Р. Брінгл, Д. Букко, Дж. Буш, Д. Віттон, Г. Голм, Дж. Гудлед, Д. Джайлз, Б. Джейкобі, Т. Дінс, Е. Дрогін, Дж. Ейлер, Е. Злотковські, С. Інос, Т. Кайзер, А. Керінс, Ч. Мінен, А. Мун, К. Мортон, Г. Таба, Р. Тайлер, М. Троп, Дж. Хатчер та інші. Дослідження численних питань системи вищої освіти США актуальні також для українських науковців. Зокрема, такі вітчизняні вчені, як О. Гаврилук, О. Ігнатюк, О. Локшина, М. Нагач, А. Сбруєва, Я. Тікан, С. Федоренко, А. Чучалін тощо досліджують особливості та різні аспекти організації навчального процесу в системі вищої освіти США. Однак проблему організації академічно-громадського навчання у сучасній системі університетської освіти США не висвітлено системно та цілісно, а тому вона становить цінність для української педагогічної теорії та практики.

**Формулювання цілей статті та постановка завдань.** Мета статті – дослідити особливості організації академічно-громадського навчання у сучасній системі університетської освіти США.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній системі університетської освіти США практично усі навчальні плани передбачають участь студентів у програмах академічно-громадського навчання, що охоплюють залучення студентів до громадської діяльності у процесі вивчення конкретної дисципліни з метою виховання активних громадян держави, формування у них професійної компетентності та критичного мислення. У більшості університетів діють спеціалізовані відділи, які відповідають за належний рівень організації програм академічно-громадського навчання, підготовку та інформаційну підтримку педагогічних кадрів для реалізації цих програм та виконують роль посередника між університетом та громадськими організаціями. До таких відділів належать: «Відділ громадського навчання» (Office of Service-Learning) у Західно-Мічиганському університеті (Western Michigan University); «Центр громадського навчання» (Community Service-Learning Center) в Університеті Мінесоти (University of Minnesota); «Центр громадського навчання Едварда Гінсберга» (The Edward Ginsberg Center for Community Service and Learning) у Мічиганському університеті (University of Michigan); «Гааский центр з питань громадських робіт» (Haas Center for Public Service) у Стенфордському університеті (Stanford University) тощо.

На підставі аналізу офіційних веб-сайтів університетів США можна зробити висновок, що програми академічно-громадського навчання застосовуються в американських державних та приватних закладах вищої освіти як складник навчального плану для вивчення різних дисциплін, зокрема антропології, біології, економіки, історії, педагогіки, психології, соціології, медицини, правознавства, журналістики тощо [2, с. 10]. Особливості організації академічно-громадського навчання відрізняються залежно від університету та специфіки навчальних дисциплін, однак можна виокремити деякі спільні ознаки: спільне складання програм викладачами та членами громадських організацій відповідно до потреб спільноти та мети, завдань, змісту дисципліни; інтеграція програми академічно-громадського навчання до навчального плану (курікулуму), а також між-дисциплінарна інтеграція; забезпечення студентів місцем та відповідними умовами для виконання соціально значущої роботи, яку вони здійснюють під постійним контролем представника громадської організації та викладача університету; ведення студентами рефлексивних журналів; рефлексія майбутніми фахівцями виконаної громадської роботи відповідно до завдань навчальної дисципліни; одержання студентами додаткового кредиту з навчальної дисципліни.

Отже, участь майбутніх фахівців у програмах академічно-громадського навчання має численні переваги для них, а також для навчальних закладів та громадських організацій.

Студенти одержують змогу збагатити свої академічні знання шляхом практичного їх застосування у реальних життєвих ситуаціях, водночас розвиваючи особисті, професійні та лідерські вміння й навички; поглибити розуміння навчального матеріалу; вдосконалити уміння професійного та міжособистісного спілкування, роботи в команді, критичного мислення та рефлексії; проаналізувати та усвідомити власні цінності й переконання; здобути практичний досвід роботи у спільноті; осмислити проблеми та потреби громад; встановити професійні контакти, що можуть бути корисні для подальшого стажування чи працевлаштування. Викладачі, які практикують програми академічно-громадського навчання відзначають такі переваги цієї освітньої стратегії, як стимулювання активного навчання майбутніх фахівців; урахування різних навчально-пізнавальних стилів студентів у процесі організації діяльності; застосування інтерактивних методів навчання, що дають змогу студентам і партнерам з громадських організацій робити власний внесок у навчальний процес; розвиток громадської активності майбутніх фахівців у процесі вивчення навчального курсу; розширення можливостей міждисциплінарної інтеграції. Члени громад, які співпрацюють зі студентами під час виконання ними програм академічно-громадського навчання, одержують користь від такої діяльності, оскільки зазначені програми спрямовані на задоволення потреб громад. Водночас члени громадських об'єднань мають право брати участь у навчальному процесі та підтримувати партнерські взаємозв'язки із університетами та коледжами; одержувати доступ до університетських ресурсів та інноваційної практики завдяки співпраці з вищими освітніми закладами, викладачами та студентами; залучати енергійну, перспективну, мотивовану молодь до їхньої організаційної роботи [3, с. 6–7].

У сучасній системі університетської освіти США спостерігаємо також тенденцію до виконання програм академічно-громадського навчання на міжнародному рівні завдяки співпраці університетів та громадських організацій різних держав. Зокрема, такі американські заклади вищої освіти, як Університет штату Пенсильванія (Pennsylvania State University), Кларіонський університет у Пенсильванії (Clarion University of Pennsylvania), Ратгерський університет штату Нью-Джерсі (Rutgers University, New Jersey) та інші пропонують студентам програми академічно-громадського навчання за кордоном (service-learning abroad). Міжнародне академічно-громадське навчання (international service-learning) здійснюється з метою інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобалізації; передбачає поєднання навчального процесу з громадською діяльністю на міжнародному рівні з метою підвищення глобальної обізнаності студентів, розвитку у них гуманістичних цінностей, формування міжкультурного порозуміння та спілкування, підвищення громадянської свідомості та удосконалення лідерських здібностей. Зазначена освітня стратегія міжнародного рівня виконує такі функції, як розвиток громадянської освіти; сприяння налагодженню взаємозв'язків і стосунків університетів та громад на міжнародному рівні; організація діяльності, спрямованої на розвиток громад та співпрацю з ними; формування у студентів прагнення до змін та вирішення суспільних проблем; надання їм змоги набувати досвід навчання, що базується на критичній рефлексії [1, с. 28]. У сучасній системі університетської освіти США застосовують різні форми організації міжнародного академічно-громадського навчання: надання студентами громадських послуг в інших країнах під керівництвом членів факультету вітчизняного університету; проходження курсу навчальної дисципліни, що охоплює набуття досвіду громадської діяльності за кордоном; застосування програм навчання за кордоном з елементами громадської діяльності; організацію міжнародних програм цілісного академічно-громадського навчання впродовж семестру [1, с. 18]. Програми академічно-громадського навчання на міжнародному рівні відрізняються тривалістю, навчальними цілями та завданнями, обсягом громадських робіт тощо.

Вагома роль у поширенні міжнародних програм академічно-громадського навчання у США належить корпорації «Міжнародне партнерство академічно-громадського навчання та лідерства» (The International Partnership for Service-Learning and Leadership), яка пропонує американським студентам акредитовані програми академічно-громадського навчання в країнах Африки (Танзанія, Південна Африка), Азії (Камбоджа, Філіппіни, Таїланд, В'єтнам),

Європи (Франція, Греція, Ірландія, Італія, Іспанія, Англія), Південної Америки (Аргентина, Еквадор, Перу). Ця корпорація була заснована у 1982 р. як освітня організація з надання послуг студентам, коледжам та університетам, громадським організаціям у різних країнах світу шляхом пропонування програм, що поєднують волонтерство майбутніх фахівців, діяльність у громадах та академічне навчання. Головні завдання цієї корпорації – розвиток та поширення програм академічно-громадського навчання у закладах вищої освіти різних країн світу, що охоплює фінансову підтримку міжнародних конференцій; дослідження впливу академічно-громадського навчання на розвиток студентів, діяльність навчальних закладів та громад; видання методичних матеріалів щодо шляхів введення програм академічно-громадського навчання у навчальні плани (курікулуми) підготовки фахівців різних спеціальностей; проведення симпозіумів для викладачів, адміністрації університетів; організація різних видів діяльності, спрямована на розвиток партнерських взаємовідносин між університетами та громадськими організаціями на місцевому та міжнародному рівнях.

Близько 4 000 студентів з 400 вищих навчальних закладів США мали змогу бути учасниками міжнародних програм академічно-громадського навчання, які пропонує корпорація «Міжнародне партнерство академічно-громадського навчання та лідерства». Тривалість таких програм для студентів може відрізнятися та становити один навчальний семестр (13–16 тижнів) упродовж осіннього або весняного періоду або 4–8 тижнів під час літнього періоду. Вони передбачають опанування навчального курсу певної дисципліни з одержанням академічного кредиту; навчання на мовних курсах; забезпечення студентів місцем виконання громадських робіт; проживання у місцевій сім'ї; участь у навчальних екскурсіях тощо. Під час виконання програм академічно-громадського навчання за кордоном студенти надають послуги у різних сферах: освіти, охорони здоров'я, розвитку громад, збереження навколишнього середовища, догляду за тваринами, будівництва тощо. Учасники таких програм мають змогу застосовувати теоретичний матеріал у реальних життєвих ситуаціях, здобувати досвід суспільно корисної діяльності у різних країнах світу, розвивати лідерські риси та почуття приналежності до громадських спільнот [5, с. 1].

Розвиток інтересу до освітньої стратегії академічно-громадського навчання та її активне застосування у системі університетської освіти США засвідчує також проведення щорічних тематичних конференцій, присвячених дослідженню та обміну досвідом щодо різних аспектів організації зазначеного навчання, а саме: Національної конференції з проблематики академічно-громадського навчання (National Service-Learning Conference); Міжнародної конференції з сучасних досліджень академічно-громадського навчання (International Conference on Advances in Service-Learning Research); щорічної конференції Міжнародної Асоціації з питань академічно-громадського навчання та залучення до громад (Annual International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement Conference) тощо. Дослідження американських учених та педагогів-практиків відображено у наукових працях численних періодичних видань, таких як «Мічиганський журнал громадського навчання» (Michigan Journal of Community Service Learning), «Журнал академічно-громадського навчання у вищій освіті» (Journal of Service-Learning in Higher Education) та інших.

З метою обміну практичним досвідом щодо різних аспектів організації академічно-громадського навчання науковці та педагоги університетів об'єднуються та долучаються до відповідних неприбуткових організацій. Сьогодні такі організації діють не лише на території США, а й на міжнародному рівні. Наприклад, «Міжнародна асоціація з вивчення академічно-громадського навчання та залучення до громад» (The International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement – IARSLCE) була заснована у 2005 р. з метою сприяння проведенню наукових досліджень з різних аспектів академічно-громадського навчання на усіх рівнях системи освіти. Ця асоціація організовує щорічну конференцію, на якій розглядаються теоретичні, практичні та методологічні проблеми освітньої стратегії академічно-громадського навчання; за її результатами видає рецензований онлайн-журнал «Міжнародний журнал з дослідження академічно-громадського навчання та



залучення до громад» (The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement) [4, с. 1].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, у сучасній системі університетської освіти США активно застосовуються програми академічно-громадського навчання, що входять до навчального плану професійної підготовки фахівців з різних спеціальностей. За належний рівень організації таких програм та підготовку до них педагогічних кадрів відповідають спеціалізовані відділи, що функціонують як структурні підрозділи університетів. З метою підвищення глобальної обізнаності студентів у час інтернаціоналізації вищої освіти набула поширення практика міжнародного академічно-громадського навчання (international service-learning), завдяки якій майбутні фахівці університетів США одержують змогу брати участь у відповідних програмах у різних країнах світу. На основі аналізу американських наукових джерел, досліджень тематики конференцій з питань організації академічно-громадського навчання у сучасній системі університетської освіти США нами зроблено висновок, що застосування цієї освітньої стратегії привертає все більшу увагу та становить предмет зацікавлення не лише американських учених, а й європейських дослідників у галузі вищої освіти. Вивчення американського досвіду академічно-громадського навчання актуальне і для української вищої освіти в період сучасних інтеграційних суспільних та освітніх змін, оскільки відіграє вагомий роль у підготовці молоді до активної участі в громадському житті спільноти, сприяє ефективному розвитку критичного мислення, а також професійних умінь та навичок молоді.

#### Використані джерела

1. Crabtree R. D. Theoretical Foundations for International Service-Learning / R. D. Crabtree // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 2008. – P. 18–36.
2. Schneider M. K. Models of Good Practice for Service-Learning Programs / M. K. Schneider // AAHE Bulletin. – June, 1989. – P. 9–12.
3. Service-Learning Toolkit: a Guide for MSU Faculty and Instructors. – Michigan State University: Center for Service-Learning and Civic Engagement. – October, 2015. – 132 p.
4. The International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement. Official website [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.researchslce.org/>
5. The International Partnership for Service-Learning and Leadership. Official website [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ipsl.org/>

#### References

1. Crabtree R. D. Theoretical Foundations for International Service-Learning / R. D. Crabtree // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 2008. – P. 18–36.
2. Schneider M. K. Models of Good Practice for Service-Learning Programs / M. K. Schneider // AAHE Bulletin. – June, 1989. – P. 9–12.
3. Service-Learning Toolkit: a Guide for MSU Faculty and Instructors. – Michigan State University: Center for Service-Learning and Civic Engagement. – October, 2015. – 132 p.
4. The International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement. Official website [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.researchslce.org/>
5. The International Partnership for Service-Learning and Leadership. Official website [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.ipsl.org/>

**Клонцак О. И., аспирантка кафедры общей и социальной педагогики факультета педагогического образования Львовского национального университета имени Ивана Франко.**

#### ОРГАНИЗАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКИ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ США

В статье проанализированы особенности организации академически общественного обучения в современной системе университетского образования США. Раскрыта сущность деятельности специализированных отделов, которые функционируют как структурные подразделения университетов и отвечают за организацию программ академически обществен-

ного обучения. Определены преимущества применения данной образовательной стратегии для студентов, университетов и членов общественных организаций. Исследовано понятие международное академическое общественное обучение как один из путей организации данной образовательной стратегии в современной системе университетского образования США. Исследования различных аспектов академически общественного обучения привлекает все большее внимание и составляет предмет заинтересованности не только американских, но и европейских ученых, о чем свидетельствует проведение соответствующих тематических конференций, издание научных журналов по данной проблематике.

**Ключевые слова:** академически общественное обучение; университетское образование; международное академически общественное обучение; общественная деятельность; общественная организация; учебный план; критическое мышление; рефлексия.

**Klontsak O.,** *post-graduate student of the Department of General and Social Pedagogy of the Faculty of Teacher Education of the Ivan Franko National University of Lviv.*

### ORGANIZATION OF ACADEMIC SERVICE-LEARNING IN THE MODERN SYSTEM OF UNIVERSITY EDUCATION OF THE USA

Peculiarities of organization of academic service-learning in the modern system of university education in the USA are analyzed in the article. There are specialized offices in the Universities of the USA which are responsible for the organization of academic service-learning programs. For example, «Office of Service-Learning» in the Western Michigan University; «Community Service-Learning Center» in the University of Minnesota; «The Edward Ginsberg Center for Community Service and Learning» in the University of Michigan; «Haas Center for Public Service» in Stanford University, etc. Among the functions of these offices are creating academic service-learning programs in accordance with the curricula of particular disciplines and needs of community; training of pedagogical staff; preparing methodological materials and supporting teachers and students with necessary resources. Thus the role of academic service-learning offices in the Universities of the USA is described in the article.

The advantages of implementation of this pedagogical strategy into the curricula of different disciplines are determined. It is important to mention that not only students but also Universities and community organizations benefit from academic service-learning programs.

Moreover the notion of international academic service-learning as one of the ways of organization of this pedagogical strategy in the Universities of the USA is studied. The corporation «The International Partnership for Service-Learning and Leadership» offers American students accredited programs abroad (Africa, Asia, Europe, and Southern America).

Investigation of different aspects of academic service-learning attracts more and more attention and is a subject of research not only American but also European scientists. The results of such investigations are discussed at National and International conferences and published in Michigan Journal of Community Service Learning, Journal of Service-Learning in Higher Education, etc.

**Keywords:** academic service-learning; university education; international academic service-learning; social activities; community organization; curriculum; critical thinking; reflection.

**Мезенцева Олена Іванівна —**

молодий науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України, заступник директора з НВР середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 195 ім. В.І. Кудряшова м. Києва, співголова Всеукраїнської громадської організації «Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні».

**Коło наукових інтересів:** загальна середня освіта, інноваційні та альтернативні педагогічні системи, міжнародна діяльність в освіті, вальдорфська педагогіка.

e-mail: mrs.ukraine@yahoo.com

УДК 373.5.014(477)

## МІЖНАРОДНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто процеси реформування загальної середньої освіти в Україні з позицій міжнародних інтеграційних процесів, проаналізовано та узагальнено чинники впливу на стратегію формування та здійснення державної політики в галузі освіти, виокремлено групи міжнародних чинників розвитку загальної середньої освіти в Україні, а саме: політичні, економічні, соціально-психологічні та етичні, галузеві, інституціональні, демографічні та екологічні. Автором проаналізовано сучасний стан розвитку освіти у ракурсі євроінтеграції, міжнародної співпраці та міжнародної діяльності.

**Ключові слова:** загальна середня освіта; чинники впливу на процеси формування та здійснення державної політики в галузі освіти.

**Постановка проблеми.** Глобалізаційні процеси, що відбуваються в сучасному світі, набувають характеру каталізатора трансформаційних процесів системи освіти. Освіта стає інструментом взаємопроникнення не тільки знань і технологій, але й боротьби за ринок, вирішення геополітичних завдань. Глобалізація в галузі освіти передбачає інтеграцію й координацію національних освітніх систем.

Розвиток системи освіти та зокрема середньої освіти в Україні, починаючи з 1991 р., відбувається синхронно з державним і суспільним будівництвом. Одним із пріоритетів стратегічного розвитку визнано інтеграцію держави в Європейське співтовариство. Згідно з цим, Україна має узгодити та наблизити свої соціально-економічні інституції до стандартів країн ЄС і привести їх у відповідність до загальноєвропейських вимог, що потребує проведення низки реформ, спрямованих на підвищення рівня освітніх послуг, забезпечення рівного доступу громадян до якісної освіти, модернізацію змісту освіти в контексті її відповідності потребам сучасного ринку праці, адже освіта є ключовою інвестицією в розвиток людського потенціалу, стратегічним ресурсом поліпшення добробуту громадян, захисту національних інтересів, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені.

Передусім вагомого значення набуває загальна середня освіта як основна ланка в освітній системі будь-якої країни та основа для успішного здобуття освіти наступних рівнів і самоосвіти впродовж усього життя. Середня освіта є складною та багаторівневою

системою, що розвивається та змінюється під впливом низки соціальних, економічних і часових чинників. Тому для належного розв'язання проблем, пов'язаних із необхідністю реформування освіти в умовах глобалізації та модернізації галузі, необхідним стає проведення різнобічного аналізу стану та прогнозування умов розвитку освіти, виявлення характерних тенденцій, оцінювання ефективності національної системи середньої освіти з урахуванням результатів міждержавних порівнянь.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наразі можемо спостерігати чимало наукових пошуків у сфері прогнозування розвитку педагогічних, соціальних, економічних та інших систем, результати яких висвітлено у працях українських і зарубіжних вчених: Ф. Бацика, А. Бауера, В. Ейхворна, Г. Кребера, Л. Онищук, І. Підласого, М. Портера, В. Столетова, Г. Хакена, Р. Хострома, Т. Хюсена та ін. [1; 2; 7; 9]

Проблемам розвитку загальної середньої освіти та розробленню моделей освітньої системи в Україні присвячено наукові дослідження С. Гончаренка, В. Зайчука, В. Маслова, С. Клепка, С. Ніколаєнка, В. Огнев'юка, В. Паламарчук, О. Савченко, С. Сисоевої та інших вчених, які розкрили основні категорії та поняття розвитку освіти та обґрунтували принципи й наукові підходи до здійснення цього процесу. Разом з тим привертає увагу недостатність досліджень впливу міжнародних чинників на розвиток вітчизняної освіти, передбачення наслідків світових процесів та тенденцій на орієнтири освітньої системи України.

**Виклад основного матеріалу.** Освіта зазнає багатовекторного впливу: соціального клімату суспільства, економічних, політичних, правових, екологічних, демографічних, культурних та інших факторів актуального розвитку держави. Дослідники проблем розвитку вітчизняної освіти приділяють увагу вивченню чинників впливу на процеси формування та здійснення державної політики в галузі освіти, зокрема їх класифікації.

Розглядаючи чинники формування ринку освітніх послуг, О. Карпюк [1] класифікує їх таким чином:

1) за рівнем впливу людини (суб'єктивні чинники: демографічний, політико-правовий, соціально-психологічний, інфраструктура та кон'юнктура ринку, політико-правові, соціально-економічні; об'єктивні чинники: природно-географічний, регіонального розвитку, розвиток ринкових відносин та підприємництва, інновації, науково-технічний прогрес, інтернаціоналізація та глобалізація освіти);

2) за рівнем впливу на ринок освітніх послуг (зовнішні чинники: інтернаціоналізація освіти, глобалізація в контексті економіки, технологій та соціокультурного середовища, науково-технічний прогрес; внутрішні чинники: соціально-економічний розвиток країни, розвиток інновацій, ринкових відносин, регіональний розвиток, демографічний, інфраструктура, політичні, природно-географічний);

3) за характером впливу (позитивні та негативні);

4) за функціональною ознакою (соціально-економічний, політико-правовий, соціально-психологічний чинники; глобалізація та інтернаціоналізація, демографічний чинник та регіональний розвиток; інновації; розвиток ринкових відносин) [1].

Дослідники Г. Мухаметзянова, В. Смірнов, О. Ключова [7] встановлюють класифікацію чинників в освітянському сенсі та розкривають їх зміст, виокремлюючи:

*Соціальний клімат у суспільстві* – загальний рівень стабільності або напруженості, стан зайнятості населення, соціальна структура та соціальне розшарування, характер національно-етнічних проблем та взаємовідносин. Такі явища, як складний фінансовий стан сімей, збільшення кількості життєвих проблем та обмежених можливостей, зростання злочинності та безробіття, погіршення медико-демографічної ситуації, залишковий принцип фінансування системи освіти, перехід викладачів до соціально незахищених груп населення, зростання кількості неблагополучних сімей, прояви девіантної поведінки молоді в суспільстві тощо, на думку авторів, негативно впливають на ситуацію в освіті.

*Економічні чинники* – стан економіки держави, її фінансової системи, які через рівень добробуту в суспільстві впливають на зростання освітніх потреб громадян,



зумовлюють більші або менші можливості для фінансування бюджетної, а також освітньої сфери. Високий рівень загального економічного розвитку, високорозвинені ринкові відносини створюють сприятливі умови для наповнення бюджету держави, що позитивно позначається на фінансуванні системи освіти.

*Політичні чинники* – курс внутрішньої та зовнішньої політики держави. Конкретні політичні дії та ситуації утворюють загальне тло освітньої діяльності, для якої необхідною умовою позитивного розвитку є спокійна, конструктивна, творча соціально-політична ситуація в суспільстві. До *правових факторів* зараховують характер чинних законодавчих актів та правових норм, які окреслюють рамки правового поля освіти, встановлюють «правила гри» на ньому.

*Соціально-психологічні та етичні чинники* – загальний морально-психологічний клімат у суспільстві, спосіб і стиль життя різних прошарків населення.

*Екологічні чинники* – стан довкілля, яке впливає на здоров'я майбутніх і сучасних суб'єктів освіти, що значно підвищує вимоги до профілактичної та оздоровчої спрямованості діяльності освітнього закладу. Окрім того, велике значення як освітній чинник має характер географічного та історичного середовища країни. Освіта має робити певний внесок для поліпшення екологічної ситуації через екологічну освіту й виховання всіх суб'єктів освіти через активну участь у природоохоронній діяльності та пропагування здорового способу життя.

*Демографічні чинники* – характер народжуваності, типовий склад сімей тощо, які впливають на ситуацію в освіті. Якщо не вивчати тенденцій у цій галузі, більшість освітніх закладів та система освіти загалом через деякий час можуть залишитися без контингенту учнів або, навпаки, опинитися в ситуації, коли бракуватиме навчальних місць.

*Культурні, духовно-ідеологічні чинники* – стан культури в державі, рівень духовного здоров'я та культурних запитів населення, що є тлом для прояву освітньої активності людей, її спрямованості.

*Галузеві чинники* – стан і тенденції змін системи освіти в державі та світі, нові ідеї, концепції, зразки кращого освітнього досвіду, що впливають на стан освіти в країні.

*Інституціональні чинники* – наявність розгалуженої мережі спеціалізованих соціальних інститутів, установ і організацій, з якими могли б співпрацювати освітні заклади у виконанні своїх завдань [7].

Для визначення прогностичного фону розвитку соціальної сфери держави, зокрема в освіті, Л. Онишук визначає такі групи чинників: економічні, політичні, правові, культурні, природно-кліматичні, соціально-демографічні, національно-етнічні, соціально-психологічні [9, с. 18].

Міжнародні чинники є зовнішніми за характером та суголосними з внутрішніми, але агенти їхнього впливу знаходяться за межами держави та опосередковано впливають на розвиток загальної середньої освіти в Україні. З позицій міжнародної співпраці та міжнародної діяльності ці чинники мають інтегрований характер, взаємообумовлені та подекуди нероздільні. Так, скажімо програми культурних та освітніх обмінів включають інституціональну взаємодію, сприяють культурному та духовному збагаченню, ґрунтуються на певних політичних домовленостях та відбуваються за умови економічної підтримки.

За впливом світових процесів на розвиток освіти в Україні виділяємо такі групи:

*Політичні чинники розвитку освіти* – це політичні дії України на світовій арені, а саме – курс внутрішньої та зовнішньої політики держави в процесах *інтеграції в Європейське співтовариство* (імплементация Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом і його державами-членами). Політика держави обумовлює *правові фактори* розвитку загальної середньої освіти: створення чинних законодавчих актів та правових норм відповідно до міжнародних правових актів.

Європейський вибір України зумовлений її геополітичним розташуванням та спільною історією формування і розвитку європейської культури. Орієнтиром в освітній політиці держави стають нормативно-правові акти світових об'єднань – ООН, ЮНЕСКО, ЄР тощо.

Зокрема, ООН до 2030 р. визначає 17 цілей щодо трансформації світу у напрямі сталого розвитку, серед яких у сфері соціальних реформ та освіти йдеться про «забезпечення всеосяжності й справедливості щодо якісної освіти і заохочення до навчання протягом усього життя для всіх» [13]. Взявши до уваги орієнтири сталого розвитку, визначені ООН, ЮНЕСКО разом з ЮНІСЕФ, Світовим банком, Фондом народонаселення ООН (UNFPA), Програмою розвитку ООН (UNDP), ОН Жінок (UN Women) та Агентством ООН у справах біженців (UNHCR), у 2015 р. держави-учасниці прийняли Інчхонську декларацію «Освіта 2030», в якій визначається нове бачення освіти упродовж наступних п'ятнадцяти років. Світовими орієнтирами є такі: забезпечення вільного доступу до якісної освіти та навчання впродовж життя; інклюзивність та справедливості; гендерна рівність в освіті [12].

Україна, ставши членом ЮНЕСКО ще у травні 1954 р., взяла на себе зобов'язання не тільки дотримуватися її програмових настанов, а й прагнути до міжнародних стандартів, визначених цією організацією. Відзначимо, що Україна завжди поділяла ідеї ЮНЕСКО, тому, починаючи з другої половини 50-х рр. XX ст. і до нині, бере участь у міжнародних конференціях і нарадах, організованих по лінії ЮНЕСКО, регіональних конференціях національних комісій при ЮНЕСКО, сесіях Виконавчої Ради цієї організації, різноманітних нарадах з окремих питань науки, культури і освіти.

У сфері загальної середньої освіти держава реалізує проект «Асоційовані школи ЮНЕСКО в Україні» (74 школи із різних регіонів), серед яких є середні загальноосвітні навчальні заклади, спеціалізовані школи з поглибленим вивчення іноземних мов, гімназії, ліцеї, професійно-технічні училища. Головна мета зазначеного проекту – забезпечення глибоких знань у галузі прав людини, демократії, міжкультурних зв'язків та захисту довкілля в системі ООН. Нині налічується понад 7 тис. Асоційованих шкіл ЮНЕСКО у 172 країнах-членах ООН. Роботу асоційованих шкіл ЮНЕСКО в Україні координує Національна Комісія України у справах ЮНЕСКО через Міністерство освіти і науки України та Координаційну раду проекту асоційованих шкіл ЮНЕСКО України. Асоційовані школи ЮНЕСКО в Україні беруть участь у міжнародних освітніх проектах, розвивають молодіжну і дитячу дипломатію, вивчають і відзначають пам'ятні дати ООН, проводять міжнародні (або з міжнародною тематикою) семінари, конференції, фестивалі, літні табори [5].

Наразі Інститутом педагогіки НАПН України налагоджується співпраця з ЮНЕВОК Центром (UNEVOC Centre) при ЮНЕСКО – центром професійної освіти та професійно-орієнтованих програм.

Результатом курсу внутрішньої та зовнішньої політики України на інтеграцію в європейське співтовариство стало підписання *Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом і його державами-членами*, де визначаються шляхи економічного та галузевого співробітництва (Розділ V: глава 9, статті 374–377 та глава 23, статті 430–436). Ця Угода та членство в інших міжнародних організаціях обумовлює характер чинних законодавчих актів та правових норм [11].

У рамках співпраці з Європейською Радою було розроблено Програму Європейського Союзу та Ради Європи «Сприяння освіті в сфері прав людини та демократичного громадянства в країнах Східного Партнерства», метою якої є підтримка інтеграції та подальшого розвитку освіти для демократичного громадянства і освіти в галузі прав людини в національних системах освіти (включаючи шкільні навчальні плани та програми) у країнах Східного партнерства [6].

Економічними чинниками, що сприяють розвитку загальної середньої освіти в Україні, є залучення іноземних фондів та грантів, стипендіальних та інвестиційних програм, спонсорство в освіті, фінансова підтримка інституціонального партнерства тощо.

У 2014 р. було підписано «Меморандум взаєморозуміння між Урядом України і Організацією економічного співробітництва та розвитку щодо поглиблення співробітництва», де визначено шляхи подальшого співробітництва, зокрема заходи щодо

боротьби з корупцією, захисту інтелектуальної власності, реформування (спрощення) чинної нормативно-правової бази, удосконалення системи державного управління, озеленення економіки тощо, що безпосередньо стосується й освіти [4].

Україна бере участь у міжнародних програмах, зокрема Еразмус+, в рамках якої відбувається фінансування академічних обмінів як окремих викладачів, так і реалізація програм партнерських проектів між групами учнів (студентів) та між навчальними закладами у цілому.

Відповідно до офіційних даних Генерального директорату Європейської Комісії з питань освіти і культури, в рамках конкурсу 2017 р. серед учасників країн Східного партнерства (Азербайджан, Білорусь, Вірменія, Грузія, Молдова та Україна) вітчизняні університети виборили перше місце та отримали можливість на основі міжінституційних угод реалізовувати 268 проектів для фінансування 2 657 стипендіатів, загальна вартість яких більше 8 млн євро. Зокрема, студенти, викладачі, адміністративний персонал з України (1 772 осіб) поїдуть за обміном на навчання, практику, викладання, підвищення кваліфікацій та стажування в університети Європи, а після повернення в Україну застосовуватимуть отримані знання і досвід в університетах України. На навчання, викладання та стажування до українських університетів прийдуть 885 студентів та працівників університетів з Європи [8]. Окремим завданням, на нашу думку, постає залучення навчальних закладів системи загальної середньої освіти України.

*Інституціональні чинники.* Зазначені вище економічні чинники безпосередньо впливають на розширення міжнародної співпраці та партнерства в системі загальної середньої освіти, стипендіальні програми, програми академічного обміну та на формування *галузевих чинників розвитку освіти* (стан і тенденції змін системи освіти в Україні, впровадження нових ідей, концепцій, зразків кращого освітнього досвіду інших країн, компаративні міжнародні дослідження).

Так, упродовж 14 років Україна бере активну участь у програмах Німецької служби академічних обмінів (DAAD), однієї з найбільших у світі організацій у галузі освіти, що забезпечує мобільність студентів, аспірантів і викладачів, і надає можливість талановитій молоді усього світу пройти наукове стажування або підвищити кваліфікацію у Німеччині.

Існує низка інших фондів та організацій, які здійснюють фінансову підтримку локальних, індивідуальних та мережових проектів.

Серед таких загальноосвітніх навчальних закладів потужним потенціалом міжнародної академічної та фінансової підтримки володіють зокрема Вальдорфські загальноосвітні навчальні заклади, які, об'єднавшись в Асоціацію вальдорфських ініціатив в Україні, здійснюють різноманітні проекти культурних та партнерських обмінів, підвищення кваліфікації вчителів, науково-методичного супроводу закладів України, фінансування проектів ремонтів та реставрації, спонсорської допомоги окремим учням тощо з Благодійним фондом «Друзі мистецтва виховання Рудольфа Штайнера» (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners), Міжнародною асоціацією вальдорфської педагогіки в Центральній та Східній Європі (IAO), Міжнародною асоціацією Штайнер/Вальдорфської дошкільної освіти (IASWECE), Європейською радою Рудольф Штайнер/Вальдорфської освіти (ECSWE) [3].

Фінансову та педагогічну підтримку міжнародних партнерів отримують Школи Марії Монтессорі в Україні, які мають членство в Американському Монтессорі Товаристві (AMS) та асоційоване членство у Міжнародному Монтессорі Товаристві (AMI). У 1992 р. в Україні було розпочато роботу по відродженню педагогічної гуманістичної системи Марії Монтессорі в межах Українсько-Американського освітнього проекту у співпраці з Принстонським центром по навчанню вчителів (США). Основним аспектом освітнього проекту було визначено підготовку професійних педагогічних кадрів для України в системі Монтессорі та підвищення кваліфікації в навчальних закладах США.

Існують проекти підтримки окремих навчальних закладів, які пов'язані з розвитком освіти національних спільнот в Україні. Зокрема, реалізується низка проектів

Всесвітнього благодійного фонду OPT (World ORT), яка підтримує єврейські спільноти в багатьох країнах, бере участь в міжнародних програмах економічного та соціального розвитку, надаючи технічну допомогу та професійну підготовку в країнах третього світу.

*Соціально-психологічні та етичні чинники розвитку освіти.* У результаті реалізації міжнародних обмінів та програм відбувається підготовка вітчизняних кадрів, удосконалення володіння учнями та педагогами іноземною мовою, з'являється можливість участі у міжнародних заходах, відбувається підтримка шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов та сприяння отримання мовних дипломів тощо, що сприяє прояву освітньої активності, її спрямованості, вмотивованості, активізується академічна мобільність та академічна міграція в освіті. Усе частішими стають обміни між інституціями педагогічними кадрами (у т.ч. лекції іноземних викладачів), учні беруть участь у мовних курсах, міжнародних молодіжних таборах (Youth International Camps), міжнародних молодіжних організаціях, проектах (E-Twinning) тощо.

Нині актуальним питанням в освіті України є впровадження *Національного плану дій щодо реалізації Конвенції ООН про права інвалідів та розвитку системи реабілітації інвалідів на 2012–2020 рр.* [10]. Освітнями проводиться низка активних заходів щодо запровадження інклюзивних класів в ЗНЗ та забезпечення гідних умов навчання для дітей з особливими потребами.

Останнім часом усе більший вплив на розвиток освіти в Україні у контексті світових тенденцій мають *демографічні чинники*: міграція населення за кордон у пошуках роботи та у зв'язку з політичними подіями в державі, соціальними негараздами; тенденції щодо створення сімей громадян різних країн, результатом чого виникає ситуація білінгвальності сімей, переїзду родини до іншої країни чи «життя на 2–3 країни».

Негативною тенденцією сьогодення є виникнення такого явища як соціальне сирітство, однією з причин якого є трудова міграція з України і розмивання традиційних для українців цінностей, серед яких головне місце посідала сім'я. За різними даними, від 2 до 8 млн українців наразі працюють за кордоном, більшість із них – жінки. Вони залишають дітей удома під наглядом бабусь, дідусів, учителів, місцевих органів опіки. За даними Міжнародної організації з міграції, таких дітей в Україні понад 200 тисяч. Діти трудових мігрантів становлять близько третини дітей в окремих районах Закарпаття та Буковини [2].

Актуалізація світовою спільнотою екологічних проблем планети впливає на розвиток усіх сфер суспільного життя, у тому числі й освіти. У якості *екологічних чинників* виділяємо: стан довкілля в Україні, яке впливає на здоров'я майбутніх і сучасних суб'єктів освіти (наслідки Чорнобильської катастрофи, неконтрольоване використання хімічних добрив та отрутохімікатів в сільському господарстві, забруднення атмосфери тощо), що значно підвищує вимоги до профілактичної та оздоровчої спрямованості діяльності освітніх закладів; розробка спільних міжнародних програм щодо поліпшення екологічної ситуації через екологічну освіту й виховання всіх суб'єктів освіти, участь у природоохоронній діяльності, пропагування здорового способу життя тощо. Ці та інші екологічні питання потребують глибокого аналізу та розробки плану конкретних дій, у тому числі програм виховання екологічного мислення у підростаючого покоління в масштабах України та світу.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** З проведеного нами аналізу можна зробити такі висновки.

*По-перше.* Україна, взявши курс на інтеграцію в міжнародне співтовариство на правах повноцінного партнера, має узгодити та наблизити свої соціально-економічні інституції до стандартів країн ЄС і привести їх у відповідність до загальноєвропейських вимог, що вимагає проведення низки реформ, зокрема в освіті. Метою реформування загальної середньої освіти в Україні має стати створення такої моделі освітнього процесу, яка була б спроможною задовольнити соціальні, економічні, демографічні, екологічні виклики майбутнього.



*По-друге.* Розглянувши різні підходи щодо кваліфікації чинників впливу на процеси формування та здійснення державної політики в галузі освіти з позицій зовнішніх щодо держави процесів, ми визначили низку міжнародних чинників розвитку загальної середньої освіти в Україні, а саме: *політичні, економічні, соціально-психологічні та етичні, галузеві, інституціональні, демографічні та екологічні*, розкривши їх сутність та наслідки впливу.

*По-третє.* Аналізуючи сучасну ситуацію, доходимо висновку, що освітня політика України формується під впливом та з урахуванням в більшості політичного та економічного чинників міжнародних відносин держави, які поступово посилюють значення соціально-психологічних, галузевих та інституціональних чинників. Поза увагою подекуди залишаються демографічні та екологічні виклики українського сьогодення.

Вважаємо, що перспективним напрямом дослідження є подальше вивчення міжнародних чинників формування освітньої політики держави, їх аналіз та урахування в створенні прогностичних моделей розвитку загальної середньої освіти України.

### Використані джерела

1. Карпюк О. А. Фактори формування та розвитку ринку освітніх послуг / О. А. Карпюк // Економіка. Управління. Інновації. Електронне наукове фахове видання Житомирського державного університету ім. І. Франка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/eui/2009\\_1/09koarop.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/eui/2009_1/09koarop.pdf)
2. Костюк Б. Соціальне сирітство: що робити з поколінням дітей трудових мігрантів? [Електронний ресурс] / Б. Костюк. – Режим доступу: <https://www.radiosvoboda.org/a/25147263.html>
3. Мезенцева О. Вальдорфська педагогіка у світі / О. Мезенцева // Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садочком № 20 (28), жовтень 2014. – К. : РА «Освіта України», 2014. – С. 88–96.
4. Меморандум взаєморозуміння між Урядом України і Організацією економічного співробітництва та розвитку щодо поглиблення співробітництва [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966\\_003](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966_003)
5. Міністерство закордонних справ України: офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mfa.gov.ua/ua/page/open/id/639>
6. Міністерство освіти і науки України: офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/mizhnarodni-zvyazki/spivpraczya-z-mizhnarodnimi-organizacziyami/spivpraczya-z-mizhnarodnimi-organizacziyami/rada-evropi.html>
7. Мухаметзянова Г. В. Образование в условиях социальной рыночной экономики / Г. В. Мухаметзянова, В. Н. Смирнов, О. Р. Ключева. – Казань : ИСПО РАО. – 2000. – 54 с.
8. Національний Еразмус+ офіс – Україна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://erasmusplus.org.ua/novyny/1589-rezultaty-konkursiv-erazmus-z-mizhnarodnoi-kredytnoi-mobilnosti-2017-r.html>
9. Онищук Л. А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Л. А. Онищук. – К., 2016. – 31 с.
10. Постанова кабінету міністрів України від 1 серпня 2012 р. № 706 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF>
11. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984\\_011](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984_011)
12. Education 2030. Incheon Declaration [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf)
13. United Nations: official site [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.un.org/sustainabledevelopment>

### References

1. Karpiuk O. A. Faktory formuvannia ta rozvytku rynku osvitytshch posluh / O. A. Karpiuk // Ekonomika. Upravlinnia. Innovatsii. Elektronne naukove fakhove vydannia Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/eui/2009\\_1/09koarop.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/eui/2009_1/09koarop.pdf)
2. Kostyuk B. Sotsialne syritstvo: shcho robyty z pokolinniam ditei trudovykh mihrantiv? [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.radiosvoboda.org/a/25147263.html>
3. Mezentseva O. Valdorfska pedahohika u sviti / Informatsiyni zbirnyk dlia dyrektora shkoly ta zavidiuichoho dytiachym sadochkom № 20 (28), Zhovten 2014. – K. : RA «Osvita Ukrainy», 2014. – S. 88–96
4. Memorandum vzaiemorozuminnia mizh Uriadom Ukrainy i Orhanizatsiyeyu ekonomichnoho spivrobitnytstva ta rozvytku shchodo pohlyblennia spivrobitnytstva [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966\\_003](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966_003)
5. Ministerstvo zakordonnykh sprav Ukrainy: ofitsiyni sait [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mfa.gov.ua/ua/page/open/id/639>
6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy: ofitsiyni sait [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/mizhnarodni-zvyazki/spivpraczia-z-mizhnarodnimi-organizaciyami/spivpraczia-z-mizhnarodnimi-organizaciyami/rada-evropi.html>
7. Mukhametzyanova G. V. Obrazovanie v usloviyah social'noj rynochnoj ehkonomiki / G. V. Mukhametzyanova, V. N. Smirnov, O. R. Klyueva. – Kazan' : ISPO RAO, 2000. – 54 s.
8. National ERASMUS+ office – Ukraine [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://erasmusplus.org.ua/novyny/1589-rezultaty-konkursiv-erazmus-z-mizhnarodnoi-kredytnoi-mobilnosti-2017-r.html>
9. Onyshchuk L. A. Kontsepsiia prohnozuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity / L. A. Onyshchuk. – K., 2016. – 31 s.
10. Postanova kabinetu ministriv Ukrainy vid 1 Serpnia 2012 r. № 706 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF>
11. Uhoda pro asotsiatsiiu mizh Ukrainoiu, z odniiei storony, ta Yevropeiskym Soiuzom, Yevropeiskym spivtovarystvom z atomnoi enerhii i yikhnimy derzhavamy-chlenamy, z inshoi storony [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984\\_011](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984_011)
12. Education 2030. Incheon Declaration [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf)
13. United Nations: official site [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.un.org/sustainabledevelopment>

**Мезенцева Е. И., младший научный сотрудник отдела инноваций и стратегий развития образования Института педагогики НАПН Украины.**

### МЕЖДУНАРОДНЫЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

В статье рассмотрены процессы реформирования общего среднего образования в Украине с позиций международных интеграционных процессов, проанализированы и обобщены факторы влияния на стратегию формирования и осуществления государственной политики в области образования, выделены группы международных факторов развития общего среднего образования в Украине, а именно: политические, экономические, социально-психологические и этические, отраслевые, институциональные, демографические и экологические. Автором проведен анализ современного состояния развития образования в ракурсе евроинтеграции, международного сотрудничества и международной деятельности Украины.

**Ключевые слова:** общее среднее образование; факторы влияния на процессы формирования и осуществления государственной политики в области образования.

**Mezentseva O., Junior Researcher at the Department of Innovation and Development Strategies of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.**

## INTERNATIONAL FACTORS OF INFLUENCE ON THE COMPREHENSIVE SECONDARY EDUCATION DEVELOPMENT

The article presents some considerations on the processes of comprehensive secondary education reforms in Ukraine from the perspective of its integration into the European community. According to this political goal Ukraine should transform its social institutions towards the standards of the EU countries. It requires a series of reforms aimed to level up the educational standards, equal access to qualitative education, and curriculum development in accordance to the modern labor market.

Education gains a diversified impact. Taking into the consideration different approaches to qualification of factors influencing the education policy formation and implementation from the standpoint of external relations of the state we identify a number of international factors of comprehensive secondary education development in Ukraine. Among them are the following:

*Political factors* are determined by the specific political actions of Ukraine such as the course of Ukraine's domestic and foreign policy in the process of its integration into the European Community, development of the regulations in accordance to the international legal acts.

*Economical factors* reveal themselves in attraction of foreign funds and grants, scholarship and investment programs, in sponsorship in education, financial support of institutional partnership, etc.

*Institutional factors* are characterized by expansion of international cooperation and partnership, scholarship programs, academic exchange programs, etc.

*Socio-psychological and ethical factors* result from implementation of international exchanges and programs, improvement of pupils' and teachers' foreign language skills, possibility of participation in international events, etc.

*Demographic factors* are determined by population migration abroad in search of work due to political events and social problems; families consisted of citizens from different countries, families living in 2-3 countries at the same time, bilingual families, etc.

*Environmental factors* of Ukrainian reality (the state of the environment in Ukraine, consequences of the Chernobyl disaster, uncontrolled use of chemical fertilizers and pesticides in agriculture, pollution of the atmosphere, etc.) require the preventive measures in education as well.

We believe that the further study of international factors of influence on the comprehensive secondary education development will add to the formation of educational policy of Ukraine.

**Keywords:** comprehensive secondary education; factors of influence the education policy formation and implementation in education.



**Онїщук Ірина Ігорівна —**

аспірантка Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, асистент кафедри методики навчання іноземних мов.

**Коло наукових інтересів:** іношомовна освіта, педагогіка та історія педагогіки, філологія.

e-mail: irinaon21@gmail.com

УДК [371.3;811.111](477)

## ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ОСНОВІ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті розглянуто основні сучасні підходи до іношомовної освіти у педагогічних університетах України. Значна увага приділяється розгляду позитивних і негативних сторін кожного з підходів; систематизуються основні положення та необхідні компоненти використання лінгвокраїнознавчого, комунікативно-етнографічного та соціокультурного підходів. Лінгвокраїнознавчий підхід характеризується вивченням мови як носія і джерела національно-культурної семантики. Важливим надбанням комунікативно-етнографічного підходу є визнання необхідності надання тим, хто вивчає іноземні мови, систематизованих знань про культуру, філософію, релігію, історію країни, мова якої вивчається. У зміст соціокультурної освіти входить вивчення таких аспектів, як культурна спадщина, ментальність, культурна ідентичність представників спільнот, мова яких вивчається.

**Ключові слова:** вища освіта; іношомовна освіта; комунікація; комунікативна компетентність; національно-культурне середовище; об'єкти контролю; лінгвокраїнознавство.

**Постановка проблеми.** Потреби нашої держави у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до встановлення ділових контактів та ділового співробітництва з іноземними партнерами, спеціалістах, що володіють іноземною мовою на фаховому рівні (B2, C1), є одним із найважливіших завдань вищих освітніх закладів нашої країни. Важко уявити сучасну освічену людину, яка не володіє іноземною мовою. Іношомовна освіта стала невід'ємною частиною нашого життя. Тож, які вимоги ставить перед студентами сучасна іношомовна освіта? Рівень оволодіння студентами іноземною мовою можна розподілити на категорії: A1 – студент може розуміти і вживати побутові повсякденні вирази, а також будувати елементарні речення з метою задоволення конкретних потреб. Володіючи рівнем A2, студент спілкується у простих і звичайних ситуаціях, де потрібен простий і прямий обмін інформацією на знайомі та звичні теми. Рівень B1 – студент може вирішити більшість проблем під час перебування у країні, мова якої вивчається, може просто і зв'язано висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів. B2 – студент чітко, детально висловлюється на широке коло тем, виражає свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи



«за» і «проти». С1 – здатність ефективно і гнучко користуватися мовою у суспільному житті, навчанні. С2 – студент здатний висловлюватися спонтанно, швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу у доволі складних ситуаціях.

Проте досі відкритим залишається питання сучасних підходів до іншомовної освіти у педагогічних університетах України. Тому важливо їх визначити та систематизувати. Особливу значущість ця проблема має у процесі іншомовної комунікації в умовах глобалізації суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання іншомовної освіти у вищих навчальних закладах України на різних етапах її розвитку досліджували такі відомі вітчизняні науковці, як С. Бобир, Є. Пасов, Ю. Гончарук, О. Коваленко, О. Околович, І. Соколова, О. Троценко, В. Артемова.

Важливим підтвердженням актуальності порушеної теми розглядаємо результати досліджень іншомовної освіти зарубіжними вченими: дидактичні та методичні принципи навчання мови (Д. Гармер); сутність мультинаціонального компоненту «*lingua franca*» в системі іншомовної освіти (М. Клейн, А. Фірс та ін.), принципи інтеркультурного виховання особистості (С. Кленз, Д. Рослер); розвиток умінь та навичок критичного мислення і креативного мовлення на уроках іноземної мови (Р. Сібауер) тощо.

У працях учених України актуалізовано різні аспекти проблеми іншомовної освіти: особливості її розвитку та функціонування в контексті сучасних підходів до викладання іноземних мов у європейських країнах (Г. Гринюк, С. Ніколаєва, О. Мисечко); соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови у контексті європейської освіти (О. Максименко, О. Першукова.); порівняльний аналіз тенденцій управління базовою освітою в сучасних європейських державах (Л. Гриневич, А. Сбруєва); лінгвістичні засади проблем формування іншомовної мовленнєвої компетенції школярів і студентів (В. Плахотник, В. Редько та ін.).

Значущими розглядаємо дослідження зарубіжних науковців у царині комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови (І. Бім, М. Болдирев, Н. Гез, М. Дем'яненко, Г. Китайгородська, Ю. Пассов та ін.), в яких увиразнено цілі, засоби, інноваційні технології навчання іншомовного спілкування.

Звертаючи увагу на дисертаційні дослідження зазначеної проблеми, ми не можемо не звернути увагу на М. І. Тадеєву, яка у своїй дисертаційній роботі виявила і охарактеризувала провідні напрями розвитку сучасної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (2016 р.); окреслила процеси реформування іншомовної освіти цих країн у напрямі оновлення змісту й організації навчального процесу в Україні. Дослідниця у своїй дисертації «Модернізація навчання іноземних мов у країнах центральної Європи в умовах мультилінгвізму» окреслила основні тенденції модернізації навчання іноземних мов у країнах Центральної Європи в умовах мультилінгвізму (2017 р.). Також до робіт, які висвітлюють це питання, зараховуємо дослідження О. В. Липчанко-Ковачик «Підготовка майбутніх бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності» (2016 р.), М. О. Куц «Педагогічні технології навчання іноземних мов студентів у вищих технічних навчальних закладах» (2017 р.) та Р. Б. Преснер «Організаційно-педагогічні умови навчання іноземних мов дорослих в системі післядипломної освіти» (2017 р.)

Проте означені напрацювання дослідників частково торкаються професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України ХХ століття. Вітчизняні та зарубіжні (І. Беляєва, О. Коломінова, Є. Мельник, В. Царькова та ін.) розглядають різні аспекти проблеми підготовки фахівців різних профілів до іншомовного спілкування, зокрема аналізують сучасні підходи до іншомовної освіти. Велика увага дослідників приділена комунікативно-діяльнісному підходу [5, с. 77; 6, с. 63], який активно використовується і в сучасних умовах навчання. Проте не можна не відзначити велику роль культурознавчих підходів. Їх основною метою є донести необхідність нерозривного та паралельного вивчення мови і культури. Зазначені методи поки недостатньо вивчені, що дає нам підстави зосередити увагу саме на цих питаннях.

**Формулювання цілей статті.** Метою цієї статті є аналіз сучасних підходів до викладання іноземних мов у вищих освітніх закладах України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Іншомовна освіта стала невід’ємною частиною нашого життя. Дітей починають навчати іншомовній освіті з дитячого садочка і на час вступу до вищих навчальних закладів студенти повинні володіти певним, визначеним навчальним закладом, рівнем. Завдяки розвитку новітніх технологій та участі України у Болонському процесі, підходи до іншомовної освіти у вищих навчальних закладах постійно змінюються та вдосконалюються.

Після здобуття Україною незалежності розпочався поступовий перехід навчального процесу на нові навчальні плани з іноземної мови. Певна структура все ще зберігалася, проте зміст планів і програм розпочав поступово обновлюватися. Не існувало єдиної програми для підготовки викладачів, існували лише окремі аспекти такої підготовки, а вищі заклади самостійно визначали особливості організації педагогічного процесу.

Усвідомлюючи важливість необхідності вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах, за сприянням Міністерства освіти України та Британської Ради викладачі трьох вищих навчальних закладів створили Проект Програми з англійської мови (1999) [6, с. 68]. У 2000 р. Програму було позитивно відзначено та рекомендовано до запровадження в освітню систему іншомовної освіти України.

До головних завдань вищезазначеної програми можемо зарахувати формування у студентів навичок та вмінь вільного (змога чітко, логічно, детально висловлюватися на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами; змога висловлюватися спонтанно, швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу у доволі складних ситуаціях) володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, формування комунікативної, лінгвістичної та лінгвокраїнознавчої компетенцій. Також сюди можемо зарахувати формування умінь, які є необхідними для здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів; розвиток позитивного ставлення студентів до вивчення не лише англійської мови, але й культур англослов’янських країн. Не менш важливу роль відіграє розвиток самооцінки студентів, розширення їх світогляду і навчального досвіду. Також не можна не зазначити формування викладацького досвіду студентів шляхом їх спостережень та аналізу методичних прийомів і засобів, що використовувалися на заняттях з практики англійської мови.

Відповідно до вимог зазначеної програми, студенти повинні володіти мовними знаннями, навичками та вміннями мовлення на рівні Proficient User – рівень достатньо досвідченого користувача C1. Цей рівень визнаний фахівцями освіти достатнім для здійснення професійної діяльності в педагогічній сфері. Уперше до основної частини Програми внесено такі розділи: зміст соціокультурної компетенції студентів, методика реалізації Програми в практиці навчання, об’єкти і способи контролю та оцінки рівня володіння студентами англійською мовою. Зокрема, у Програмі подається перелік комунікативних функцій, загальних понять, фонетичний, лексичний і граматичний мінімуми, таксономія мовленнєвих умінь, наводяться зразки комунікативних завдань для розвитку мовленнєвої та соціокультурної компетенції, а також зразки тестових завдань з різних видів мовленнєвої діяльності [7, с. 64].

Проаналізувавши наукові праці, присвячені темі підходів до іншомовної освіти, необхідно зупинити увагу на лінгвокраїнознавчому, комунікативно-етнографічному та соціокультурному підходах, оскільки саме вони відображають всю суть зазначеної проблеми [1, с. 178].

Запорукою успішного оволодіння іншомовною культурою вважають активне запровадження лінгвокраїнознавчих елементів до процесу вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах. Сучасні підходи до їх вивчення є досить неоднозначними, а сприйняття такого роду елементів вимагає від студентів неабиякої всебічної ерудованості. Лінгвокраїнознавчі елементи допомагають пізнавати духовне багатство іншого народу, підвищують рівень гуманітарної освіти та сприяють успішному входженню у світову спільноту. Такі знання є необхідними для формування світогляду молодої людини та її гармонійного розвитку. Лінгвокраїнознавчий підхід був однією із перших спроб інтегрованого вивчення мови і культури іншомовних країн [2, с. 79].

Основоположниками зазначеного підходу Е. М. Верещагіним і В. Г. Костомаровим було розвинено і обґрунтовано думку про необхідність одночасного вивчення національної культури народу і його мови. Предметом лінгвокраїнознавства стало вивчення мови з метою виявлення в ньому національно-культурної специфіки. У контексті цього підходу основним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації був лексичний склад слова. Як результат цього, основну увагу дослідників було приділено вивченню еквівалентних і безеквівалентних лексичних понять, фонової лексики, термінологічної лексики, фразеологізмів [3, с. 237].

Лінгвокраїнознавчий підхід передбачає вивчення іноземних мов паралельно з вивченням культури країни, звертаючи особливу увагу на національно-культурну специфіку явищ і фактів, які найбільш чітко, як правило, проявляються в іншомовній лексиці.

У рамках цього підходу значна увага звертається на вивчення еквівалентних і безеквівалентних лексичних понять. Також значна увага приділяється національно-культурній семантиці слів, їх класифікації з метою виокремлення національно-культурного компонента, підкреслення зв'язку слова з культурою [1, с. 148].

Однак лінгвокраїнознавчий підхід має і свої недоліки, оскільки він розглядає національну специфіку на рівні лексичного складу мови, а національні особливості культури мови, яка вивчається, проявляються не тільки в цьому. Окрім національної специфіки лексики, варто враховувати такі параметри, як різноманітні субкультури, вікові особливості, професійні устої, освітні рівні, регіони, расу, сферу спілкування, тематику, ситуацію, уявлення й очікування комунікантів. Тобто мова повинна нести в собі сенс не лише наповнення лексики, а необхідність більш глибокого вивчення світу носіїв мови, їх культури, способу життя, національного характеру, менталітету тощо.

Проте, на протипагу лінгвокраїнознавчому підходу, усі наведені положення враховано у комунікативно-етнографічному підході до вивчення іноземних мов, який передбачає широке використання інформації з інших дисциплін, особливо соціології, історії, етнографії, етнопсихології, культурології. Отже, майбутні фахівці вивчають іноземну мову не просто, щоб оволодіти навичками читання, спілкування, вони усвідомлюють себе дослідниками культури і побуту країни, мова якої вивчається.

Зміст культурознавчої освіти у цьому випадку складають:

- явища культури, які розглядаються в розвитку, а не тільки в їх сучасному стані;
- продукти культури (література, мистецтво);
- стереотипи щоденного життя;
- уявлення (інтерпретація) явищ з точки зору представників різних субкультур

[5, с. 73].

Крім цього, варто враховувати також відмінності між реальними явищами культури і їх відображенням в суспільній свідомості, уявленнями про себе та інших. Ґрунтуючись на положеннях комунікативно-етнографічного підходу, вивчення іноземних мов можна розглядати як мовну освіту, оволодіння комунікативною мовленнєвою і міжкультурною компетенцією [1, с. 108].

В етнокомунікативному підході також існують певні недоліки. На відміну від попереднього підходу, тут увага акцентується на етнографічних аспектах. Що ж стосується культури країни, мова якої вивчається, їй приділяється досить незначна увага.

З точки зору соціокультурного підходу спільне вивчення мови і культури має здійснюватися з орієнтацією на оволодіння міжкультурним іншомовним спілкуванням.

Під час визначення мети соціокультурної освіти головна увага звертається на питання відбору і розподілу соціокультурної інформації, а також визначенню взаємовідносин між соціокультурним і мовним змістом іншомовної освіти [4, с. 30].

Основним в інтерпретації соціокультурного змісту мовної освіти є звернення до особистості того, хто вивчає мову, її національно-культурного фону.

Базуючись на опрацьованій літературі, існує потреба внести певні зміни у визначення змісту вивчення матеріальної та духовної культури країни, мова яких вивчається,

які забезпечили б можливість відійти від підходу до ознайомлення з цими аспектами, орієнтуючись на ознайомлення з:

- системою цінностей, які домінують у спільнотах;
- історичною пам'яттю спільнот у цілому і включених до них соціумів;
- політичною, економічною, науковою, художньою, релігійною культурою, їх відображенням в філософії та стилях життя різних верств населення;
- соціокультурними особливостями мовного етикету усного і письмового спілкування, технікою участі в ньому на іноземній мові;
- соціокультурними особливостями і мовною поведінкою національно-специфічних форм спілкування як характерною особливістю стилю життя в країні, мова якої вивчається;
- способами граматичного і лексичного іншомовного вираження в рамках формального і неформального спілкування [2, с. 46].

Соціокультурний підхід до вивчення іноземної мови передбачає наявність міждисциплінарно-інтегрованої мовної освіти, а також урахування соціокультурного контексту вивчення мови. Основне завдання міждисциплінарної інтеграції полягає в тому, щоб у процесі вивчення певної теми актуалізувати раніше засвоєні знання, навички та вміння, необхідні для вивчення цієї теми, враховуючи при цьому інтереси предметів. Міждисциплінарна інтеграція може бути реалізована різними способами: міждисциплінарна лекція, теоретична комплексна бесіда, вирішення завдань із широким міждисциплінарним контекстом, використання тестів інтегрованого змісту тощо. Найбільш адекватною формою міждисциплінарної інтеграції наразі є метод формування змістовних зв'язків. Особлива увага повинна звертатися на соціокультурний світогляд тих, хто вивчає іноземну мову, на нерозривний зв'язок формування іншомовної соціокультурної компетенції з розвитком загальної компетенції індивіда, сформованої як стосовно своєї рідної культури, так і світової; врахування під час відбору навчальних тем фактора доступності та позитивного емоційного ставлення до проблеми, яка розглядається.

Проаналізувавши усе вищезазначене, можемо зробити висновок, що питання сучасних підходів до іншомовної освіти у вищих навчальних закладах України викликало інтерес не лише у вітчизняних науковців, але і в наш час велика кількість дослідників звертається до цього питання.

Основною заслугою авторів лінгвокраїнознавчого підходу є обґрунтування визначення мови як носія і джерела національно-культурної семантики, уведення поняття безеквівалентної лексики, створення типології текстів, які містять лінгвокраїнознавчу інформацію, тощо.

Важливим надбанням комунікативно-етнографічного підходу є визнання необхідності надання тим, хто вивчає іноземні мови, систематизованих знань про культуру, філософію, релігію, історію країни, мова якої вивчається; оволодіння міжкультурною компетенцією; розвиток умінь створювати і використовувати систему аналізу явищ і фактів культури для проникнення в національно-культурне середовище іншомовної спільноти, а також умінь інтерпретувати факти культури і ситуації комунікативної взаємодії в культурно відмінних і схожих мовних середовищах.

Соціокультурний підхід є пріоритетним напрямом у мовній освіті як учнів загальноосвітніх шкіл, так і студентів вищих навчальних закладів, а також тих, які вдосконалюють мовну підготовку у післявузівський період. У зміст соціокультурної освіти входить вивчення таких аспектів, як культурна спадщина, ментальність, культурна ідентичність представників спільнот, мова яких вивчається; соціокультурний портрет країн, народів, мов, які функціонують в різних культурних спільнотах у цілому і в більш вузьких професійних сферах; соціокультурні аспекти комунікативної поведінки представників професійної спільноти іншомовної країни; соціокультурні норми поведінки в умовах професійної міжкультурної комунікації; ціннісні орієнтації носіїв іноземної мови стосовно освіти, науки, мистецтва, політики, громадського життя тощо.



**Використані джерела**

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Зыкова В. Н. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. Н. Зыкова. – СПб., 2002. – 159 с.
3. Коннова З. И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / З. И. Коннова. – Тула, 2003. – 355 с.
4. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30–36.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Програма з англійської мови для університетів/інститутів/факультетів іноземних мов (чотирирічний курс навчання) : проект / колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. ; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – К. : Координ.-інформ. центр – Злагода, 1999. – 186 с.
7. Про проект програми з англійської мови для університетів/інститутів/факультетів іноземних мов (4-річний курс навчання) / [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.] // Іноземні мови. – 1999. – № 3.

**References**

1. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / naukovyi redaktor ukrainskoho vydannia prof. S. Yu. Nikolaieva. – K. : Lenvit, 2003. – 273 s.
2. Zyкова V. N. Formirovanie inozazychnoj professional'no-kommunikativnoj kompetencii studentov sudovoditel'skih fakul'tetov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / V. N. Zyкова. – SPb., 2002. – 159 s.
3. Konnova Z. I. Razvitie professional'noj inozazychnoj kompetencii budushhego specialista pri mnogourovnevnom obuchenii v sovremennom vuze : diss. ... doktora ped. nauk : 13.00.08 / Z. I. Konnova. – Tula, 2003. – 355 s.
4. Mil'rud R. P. Kompetntnost' v izuchenii jazyka / R. P. Mil'rud // Inostrannye jazyki v shkole. – 2004. – № 7. – S. 30–36.
5. Passov E. I. Kommunikativnyj metod obuchenija inozazychnomu govoreniju / E. I. Passov. – M. : Prosveshhenie, 1991. – 223 s.
6. Prohrama z anhliiskoi movy dlia universytetiv/instytutiv/ fakultetiv inozemnykh mov (chotyryrichnyi kurs navchannia) : proekt / kolektyv avt. : S. Yu. Nikolaieva, M. I. Solovei, Yu. V. Holovach ta in. ; Kyiv, derzh. linhv. un-t ta in. – K. : Koordyn.-inform. tsentr. – Zlahoda, 1999. – 186 s.
7. Pro proekt prohramy z anhliiskoi movy dlia universytetiv / instytutiv/fakultetiv inozemnykh mov (4-richnyi kurs navchannia) / S. Yu. Nikolaieva, M. I. Solovei, Yu. V. Holovach ta in. // Inozemni movy. – 1999. – № 3.

**Онищук И. И., аспирантка Винницкого государственного педагогического университета им.М. Коцюбинского, ассистент кафедры методики обучения иностранным языкам.**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБУЧЕНИЮ  
В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ УКРАИНЫ**

В статье рассматриваются основные современные подходы иноязычного образования в педагогических университетах Украины. Значительное внимание уделяется рассмотрению положительных и отрицательных сторон каждого из подходов; систематизируются основные положения и необходимые компоненты использования лингвострановедческого, коммуникативно-этнографического и социокультурного подходов. Лингвострановедческий подход характеризуется изучением языка как носителя и источника национально-культурной семантики. Важным достоянием коммуникативно-этнографического подхода является признание необходимости предоставления тем изучающим иностранные языки, систематизированных знаний о культуре, философии, религии,

истории страны изучаемого языка. В содержание социокультурного подхода входит изучение таких аспектов, как культурное наследие, ментальность, культурная идентичность представителей сообществ, язык которых изучается.

**Ключевые слова:** высшее образование; иноязычное образование; коммуникация; коммуникативная компетентность; национально-культурная среда; объекты контроля; лингвострановедение.

**Onishchuk I.,** *Postgraduate student of Vinnytsia State Pedagogical University named after M. Kotsyubinsky; Assistant of the department of teaching methods of foreign languages.*

### MODERN APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT UKRAINIAN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

The article deals with the main modern approaches to foreign language education in pedagogical universities of Ukraine. Considerable attention is paid to considering the positive and negative aspects of each approach; the basic provisions and necessary components of linguistic- linguistic, communicative-ethnographic and socio-cultural approaches are systematized. The linguistic study approach is characterized by the study of language as a carrier and a source of national-cultural semantics. An important achievement of the communicative and ethnographic approach is the recognition of the need to provide those who study foreign languages systematized knowledge of culture, philosophy, religion, history of the country, the language of which is being studied. The content of socio-cultural education includes the study of such aspects as: cultural heritage, mentality, cultural identity of representatives of communities whose language is studied.

It is difficult to imagine a modern educated person without knowledge of a foreign language. Foreign languages have become an integral part of our lives. Thanks to the development of the latest technologies and the participation of Ukraine in the Bologna process, approaches to foreign language education in higher education institutions are constantly changing and improving. However, the issue of modern approaches to foreign language education in Ukrainian pedagogical universities remains to be seen, as scientists and educators pay more attention to the analysis and systematization of more established approaches.

**Keywords:** higher education; foreign language education; communication; communicative competence; national and cultural environment; objects of control; linguistic studies.



**Топузов Олег Михайлович –**

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, віце-президент Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту педагогіки НАПН України.

**Коло наукових інтересів:** організація науково-дослідної діяльності, підручникотворення, методика навчання географії України, інноватика в освіті. Автор більше як 250 наукових публікацій (в тому числі у співавторстві). Член спеціалізованих вчених рад із захисту докторських і кандидатських дисертацій. Входить до складу редколегії кількох фахових видань.

e-mail: proftop@ukr.net.

**Калініна Людмила Миколаївна –**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; голова науково-методичної комісії з інформатизації закладів освіти НМР МОН України (з 2011 р.), науковий консультант Асоціації керівників шкіл України (з 1996 р.), член науково-експертної ради Державної інспекції навчальних закладів України.

**Коло наукових інтересів:** теорія та методика управління освітою, реформування освіти та модернізації системи управління освітою, інформаційний та стратегічний менеджмент в сфері освіти, теорія активних складноорганізованих систем. Автор і співавтор понад 280 наукових праць.

e-mail: gelena@i.ua



УДК 002.8:371.30

## ОРГАНІЗАЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЇ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

У статті розкрито науковий дискурс сучасних методологій організаційного механізму управління у сфері освіти; концепти, сутність та специфіку методологій на основі аналізу наукового доробку учених із різних галузей наукового знання, представлено розв'язання наукової задачі побудови, модернізації та впровадження системи науково обґрунтованих і дієвих організаційних механізмів управління загальноосвітнім навчальним закладом як специфічної сфери управлінської діяльності, освітнього менеджменту та практики управління сферою освіти цифрової доби; розкрито методологічні та теоретичні основи організаційного механізму управління як наукового феномена і об'єкта дослідження в теорії та методиці управління освітою.

**Ключові слова:** методологія; метод; методика; філософія управління; системний аналіз; системно-кібернетичний підхід; рівнева система; механізм; організаційний механізм.

**Постановка проблеми.** Модернізація як комплексний процес системних змін у державі та сфері освіти також, як її складника та об'єкта управління, детермінує системний характер змін у ракурсі демократизації, децентралізації, дебіюрократизації управління, використання сучасних НІТ, програмного забезпечення, соціальних онлайн-інструментів, сервісів, наукових здобутків шкіл менеджменту. У цьому ракурсі йдеться не про часткові

зміни в управлінні закладами освіти у ЗСО, а про системну модернізацію чинної системи управління як державно-громадської з принципово новим і дієвим комплексом організаційних механізмів управління.

Механізми адміністративно-командного управління, бюрократичні механізми та механізми управління за нормативно встановленими правилами, характерні для закритих жорстко детермінованих ззовні систем державного управління вищого порядку та сформовані ще у 80–90-х рр. XX ст. індустріального суспільства, наразі явно суперечать цілям і завданням державної освітньої політики в Україні відповідно до викликів ринкової економіки знань, демократичного та цифрового суспільства, потребам різних верств українського суспільства, стоять на заваді забезпечення рівного доступу до якісної освіти європейського гатунку та перешкоджають поступальному інноваційному розвитку сфери освіти. Незважаючи на багаточисельні міжнародні комунікації та реалізацію в Україні проектів у сфері освіти, світовий досвід імплементації ефективно діючих організаційно-економічних механізмів управління набув лише локального провадження у вітчизняну практику управлінської діяльності. Має місце об'єктивна суперечність між потребами шкільної практики в ефективному управлінні та відсутністю науково обґрунтованого ефективного комплексу організаційних механізмів управління як основи процесів саморегуляції та саморозвитку в складноорганізованих активних системах, яким іманентно притаманна функція управління.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.** Важливе теоретико-методологічне значення для розвідки мають фундаментальні дослідження із загальних питань теорії управління Р. Акоффа, В. Бикова, П. Друкера, Г. Мінцберга, В. Кременя, Т. Куна, О. Новікова, С. Сисоевої, Дж. Форрестера, М. Фуллана, П. Чекланда, Г. Щедровицького. Сучасні наукові розвідки з проблем управління освітою на різних рівнях, запровадження державних механізмів управління, інновацій як механізму розвитку освіти містять праці В. Бондаря, Н. Бібік, А. Гуржія, С. Клепка, В. Лугового, О. Ляшенка, В. Маслова, В. Огнев'юка, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, О. Топузова та ін. [1; 4; 7; 13; 16]. Незважаючи на широке коло сучасних розвідок за спеціальностями 25.00.02 (механізми державного управління) та 13.00.06 (теорія та методика управління освітою), виникає потреба у фундаментальному дослідженні методології системи організаційних механізмів управління школою на демократичних засадах, міжгалузевому розгляді та визначенні такого комплексу організаційних механізмів управління та системи механізмів управління ЗСО, який сприятиме розвитку людського капіталу, організаційному, технологічному та інноваційному розвитку.

**Формулювання цілей статті.** Мета дослідження полягає у висвітленні наукового дискурсу методологій, застосованих під час розв'язання окресленої наукової задачі побудови, модернізації та впровадження системи науково обґрунтованих і дієвих організаційних механізмів управління.

**Виклад основного матеріалу та результати дослідження.** Управління освітою як сучасна галузь наукового знання формує свій категоріально-понятійний апарат і ядро теорії, спираючись на міжгалузевий здобуток природничих і соціальних наук і на методологію науки. У межах цієї статті обмежимося розглядом здобутку вітчизняних і зарубіжних учених під кутом зору їх наукової значущості, теоретичної та практичної цінності для розв'язання окресленої та наведеної вище наукової задачі як об'єкта наукового пізнання, об'єкта реальної управлінської дійсності та предмета фундаментального дослідження «Теорія і технології реалізації організаційних механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів» наукового колективу лабораторії управління освітніми закладами (2012–2014 рр.) та відділу економіки та управління ЗСО Інституту педагогіки НАПН України (2015–2017 рр.) та методології дослідження.

Науково-дослідна діяльність (НДД) співробітників відділу під час здійснення фундаментальних досліджень була детермінована сферно-синергетичною дослідницькою парадигмою, вони прагнули на рівні зразків нового мислення та діяльності здобути нові управлінські знання на нових світоглядних підвалинах, систематизувати та узагальнити наявні вже в науковому дискурсі знання щодо наукової задачі. Характер науково-дослідної діяльності



детермінував необхідність її організації та застосування, окрім *загальнонаукової методології*, ще й *методології спеціальних наук*, які використовували вчені та науковці відділу, і тих чи інших галузей наукових знань, зокрема управління освітою, педагогіка здоров'я, філософія управління освітою, соціологія управління, освітологія, освітній менеджмент тощо.

Смислове поле дефініції «методологія», її сутність та структура розглянуті шляхом контент-аналізу та теоретичного аналізу авторських трактувань у науковому дискурсі методології науки, зважаючи на сучасний контекст розуміння, і знайшли відображення у працях вітчизняних учених О. Топузова, С. Сисоєвої, О. Савченко, С. Гончаренка, В. Огнев'юка, Л. Паращенко в контексті окресленої наукової задачі та управління навчальним закладом як самостійного напрямку наукових досліджень [1; 4; 13; 16].

За результатами системного, теоретичного, термінологічного аналізу та контент-аналізу, варто констатувати, що у науковому дискурсі наявна множина методологій, відповідно до моделей розвитку науки (класична, некласична, постнекласична), екстраполяція яких відбулася під час здійснення фундаментального дослідження відповідно до визначених об'єктів, предметів, мети та завдань НДР і за її підтемами. Це такі *методології*: методологія дослідження замкнених динамічних систем на основі діалектичного метода Г. Гегеля, діалектична методологія; жорстка системна методологія (В. Афанасьєв, Ч. Барнард, І. Блауберг, В. Бондар, О. Бережна, В. Краєвський, М. Каган, В. Маслов, Ф. Перегудов, Ф. Тарасенко, Е. Юдін, В. Садовський); методологія освітології (В. Огнев'юк, С. Сисоєва); методологія управлінської діяльності (В. Кремень, В. Луговий, Л. Паращенко, О. Новіков та ін.); «часткова методологія», «пан-методологія» і «методологія з обмеженою відповідальністю» (В. Розін); м'яка системна методологія (П. Чекланд, Л. Паращенко); СМД-методологія – системомислєдїальнісна методологія (Г. Щєдровицький та його наукова школа); синергетична методологія (І. Пригожин, І. Стенгерс); методологія художньої, філософської та інших видів діяльності (В. Кремень, В. Луговий, О. Новіков); методологія освіти (О. Новіков); фундаментальна або філософська методологія, загальнонаукова методологія, постнекласична методологія, прогностична методологія, методологія змін пріоритетів і парадигм тощо.

Методологія управління навчальним закладом і освітою в загальній системі методологічного знання посідає відповідний ієрархічний рівень, на що зважено у процесі пізнавальної, науково-дослідної діяльності та під час вироблення методологічних знань науковим колективом відділу. Виконання поставлених завдань цього фундаментального дослідження ґрунтувалося на *deskриптивній* (описовій) та *presкриптивній* (нормативній) *формах* методологічних знань у їх органічній єдності. Методологічне знання в *deskриптивній формі* представляє науково-пізнавальний опис предмета дослідження – теорії та технологій реалізації організаційних механізмів управління загальноосвітніх навчальних закладів. Воно охоплює: теоретичне пояснення суті феномена механізму, теоретичне обґрунтування методологічних джерел, загальнофілософської, конкретно наукової характеристики базових і похідних понять, раціональний добір методів і технік дослідження. *Presкриптивну форму методологічних знань*, пов'язану з визначенням нормативних орієнтирів (мета, завдання, характер наукового пізнання, логіка розгляду феноменів, програма дослідно-пошукової роботи, експерименту тощо) для проведення дослідження, спрямовано на регуляцію науково-дослідної діяльності. Так, об'єктом фундаментального дослідження визначено наукові здобутки учених і практичний досвід управління сучасними загальноосвітніми навчальними закладами в умовах модернізаційних змін. Предмет дослідження – теорія побудови й технології розроблення та впровадження організаційних механізмів управління загальноосвітніми навчальними закладами на засадах тектології, системології, синергетики та сучасних концепцій менеджменту.

Мета дослідження полягала в обґрунтуванні та експериментальній перевірці теоретичних засад відбору, класифікації, проектування та запровадження організаційних механізмів управління загальноосвітніх навчальних закладів на засадах тектології, системології, синергетики та сучасних концепцій менеджменту в умовах модернізаційних

змін, розробці інформаційно-технологічного забезпечення ефективно діючих механізмів управління функціонуванням та інноваційним розвитком ЗНЗ.

Для здійснення дослідження визначено такі завдання: 1) здійснити системний і контент-аналіз генезису теоретичних засад менеджменту та визначити його вплив на розвиток організаційних структур і механізмів управління ЗНЗ у сфері освіти; 2) з'ясувати сутність та виявити особливості феномена «механізм управління» та його різновидів, зокрема «організаційний механізм управління ЗНЗ», «економічний механізм у ЗСО», «інвестиційний механізм», «фінансово-економічний механізм управління» тощо; 3) визначити та конкретизувати сутність категоріально-понятійного апарату проблеми дослідження, методологію дослідження проблеми; 4) вивчити вітчизняний і зарубіжний досвід наукових розробок організаційних і економічних механізмів управління у сфері освіти та їх використання керівниками в управлінській діяльності; 5) проаналізувати правове та інформаційне забезпечення організаційних механізмів управління ЗНЗ; 6) осмислити концептуальні підходи та принципи дії механізмів управління ЗНЗ у сфері освіти; 7) визначити та науково обґрунтувати зміст і структуру технологій формування різних видів організаційних і економічних механізмів управління ЗНЗ та експериментально перевірити принцип їх дії на практиці; 8) концептуально обґрунтувати наукові засади побудови, змісту та структури моделей організаційних та економічних механізмів управління, адекватних державно-громадській формі, та експериментально перевірити ефективність управління щодо реалізації принципу доступності ЗСО і забезпечення високої якості освіти як пріоритетних напрямів освітньої політики; 9) побудувати та експериментально перевірити ефективність дії механізмів державно-громадського управління ЗНЗ у ЗСО з урахуванням модернізаційних змін; 10) проаналізувати та узагальнити результати експерименту на засадах кваліметричної експертизи, підготувати науково-методичні рекомендації для керівників у ЗСО.

Методологію в контексті порушеної проблеми дослідження варто розглядати не лише як науку про пізнання феномена управління у сфері освіти, а як систему методологічних знань і способів здобуття цих знань під час пізнавальної та науково-дослідної діяльності, що має на меті здобуття нових знань та систематизацію інтегрованих знань з різних галузей наук про засади, структуру і ядро теорій машин і механізмів, економічного механізму, соціального механізму, державного управління, управління освітою, менеджменту; про принципи, підходи та способи здобуття цих знань, обґрунтовані програми і логічну побудову розвідок дослідників; про вибір методів, адекватних предмету дослідження; про об'єктивну управлінську дійсність і оцінки якостей досліджень.

Методологія фундаментального дослідження спрямована на пізнання і розуміння сутнісної природи механізму, механізмів управління та розвитку управління, їх взаємозв'язку з феноменом управління у складноорганізованих мегасистемах, до яких належать заклади освіти різних типів і ЗСО, яким притаманна напіввідкритість, а в деяких реальних ситуаціях – відкритість, здатність до самоорганізації та активність під час діяльності суб'єктів управління та самоуправління.

Можливість отримання цілісного знання про об'єкт дослідження переважно пов'язана з уявленнями про сучасну управлінську дійсність, складниками якої є педагогічна наука та практика управління в ЗСО. Управлінську дійсність представлено множиною різноманітних складноструктурованих систем: соціальних, педагогічних, соціотехнічних, фінансово-економічних, технічних, інформаційних, організаційних, активних, стохастично гуманітарних тощо, які потребували конструктивно-критичного вивчення та аналізу перебігу процесів у них, їхніх параметрів, співставлення прогнозованих і одержаних результатів.

Зважаючи на наведені інтерпретації сутності поняття «методологія», управлінської дійсності та розглядаючи основу як «<...> достатню умову для будь-яких процесів: буття, пізнання, мислення або діяльності» [Цит. за: 6, с. 11] (виділ. авт. – Л. К.), окреслимо методологічні основи порушеної проблеми побудови, модернізації та впровадження системи науково обґрунтованих і дієвих організаційних механізмів управління загальноосвітнім навчальним закладом у загальній середній освіті.

Розгляд методологічних основ дослідження як сукупності достатніх умов для пізнання, мислення або діяльності, управління, модернізації управління в ЗСО за ступенем теоретичного узагальнення здійснено із застосуванням 4-рівневого методологічного аналізу в категоріях інформаційно-синергетичної парадигми управління як специфічної форми філософсько-наукового знання на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства. Методологічний аналіз як метод і дієвий інструмент із застосуванням мислення та загальнологічних прийомів (аналіз і синтез, абстрагування, індукція та дедукція, аналогія, моделювання та ін.) застосовано 4-рівневий: філософський, загальнонауковий, конкретнауковий і власне методичний.

Перший *філософський рівень методологічного аналізу* представлений системним, діяльнісним, генетичним та еволюційним науковими підходами. На другому *загальнонауковому рівні методологічного аналізу* перебували «<...> гносеологія (теорія пізнання) і семіотика (наука про знаки)» як розділи наукознавства – теорії науки [Цит. за: 6, с. 12], а також міждисциплінарний, інтеграційний, синергетичний та функційний наукові підходи. Третій рівень *методологічного аналізу* конкретної науки чи групи наук (для проведеного дослідження – науки управління) передбачав застосування цивілізаційного, особистісного, діяльнісного, аксіологічного, синергетичного, системно-кібернетичного, культурно-історичного, культурологічного та інших підходів. На цьому рівні *методологічного аналізу* були також застосовані ті підходи, що використовуються в освіті, зокрема аксіологічний, контекстний, герменевтичний, особистісно-діяльнісний. До цього рівня належить і компетентнісний підхід, який надав змогу визначити результативно-цільову спрямованість освіти та результати діяльності суб'єктів освітнього процесу та управління в компетентнісних концептах. На четвертому *методичному рівні методологічного аналізу* представлені методики та техніки об'єкта пізнання, які розроблено, відібрано або модернізовано науковими співробітниками.

*Міждисциплінарний* розгляд проблематики забезпечував дослідницький апарат, який за структурою багаторівневий і охоплював ідеї, поняття, філософські, педагогічні та управлінські концепції, а також сукупність загальнонаукових і спеціальних методів наукового пізнання, емпіричного та теоретичного рівнів, адекватних об'єкту та предмету дослідження. Наприклад, для порушеної проблематики дослідження – це філософські концепції феномена інформації (функціональна й атрибутивна), концепція знака, концепція філософії інформаційної цивілізації, фундаментальні теорії та концепції менеджменту, економіки освіти та педагогіки.

Наприклад, загальнофілософська методологія окресленої проблематики фундаментального дослідження базувалася на методології науки, спільних законах розвитку природи, суспільства та людини; філософсько-психологічній теорії діяльності; соціальній детермінації свідомості та поведінки людини; системному підході до пізнання й перетворення практики управління в ЗСО, що передбачало вивчення цього явища з позицій цілісності та у взаємозв'язку всіх його складників; системному аналізі задля моделювання та проектування складноорганізованих систем у сфері освіти та систем управління ними, «<...> пошуку, планування та реалізації змін, які призначені для ліквідації проблем» [Цит. за 6: с. 12]; діяльнісному, генетичному та еволюційному наукових підходах.

Для вивчення організаційних механізмів управління як різновидів механізмів управління у сфері освіти важливими були фундаментальні *філософські ідеї*, що базувалися на поняттях матерії не лише на абстрактно загальному рівні її розвитку від «простого до складного», а й з розкриттям сутності положень теорії відображення, відхилення, симетрії та асиметрії процесів, внутрішніх механізмів самоорганізації, механізмів активності та саморозвитку матерії. Це передусім діалектичний закон переходу кількості у нову якість; *філософські положення* теорії наукового пізнання про *активну роль особистості* в перетворенні дійсності; діалектична теорія про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ об'єктивної дійсності; *положення філософії* інформаційної цивілізації Р. Абдєєва «<...> про зв'язок центральної категорії діалектики з поняттями інформації, організації, управління <...>» [Цит. за: 6, с. 13]; *наукові засади філософії інформаційної цивілізації* щодо сутності наукових феноменів інформації, інформаційних процесів і систем,

нелінійності процесів самоорганізації, *соціологічні та психологічні основи теорії діяльності; положення теорії систем* про об'єктивність і закономірності розвитку суспільства, ієрархію цілей управління розвитком складних об'єктів, діалектичну єдність класичних та інноваційних підходів; процес як цілісну, поліструктурну, динамічну систему; *положення* про закономірності розвитку соціальних організацій; *принципи управління* соціально-педагогічними системами, взаємозв'язку емпіричного та теоретичного аспектів управлінської діяльності.

У пізнанні та філософському осмисленні генези, природи та сутності феномена механізму управління спиралися на онтологію управління як філософію буття, сутність якої детально висвітлено в монографії [2, с. 36–37], як і обґрунтовані теоретичні засади побудови комплексного організаційного механізму управління закладами освіти [2]. *Логіку управління* в дослідженні соціального феномена механізму управління було вибудовано з урахуванням концепції «критичного реалізму» К. Поппера й постпозитивізму Т. Куна, що полягала у розгляді реальної історії поставання та становлення механізму управління в науці та яку враховано під час аналізу існуючих наукових парадигм, концепцій, теорій управління різних шкіл менеджменту, процесів їх еволюції та обґрунтуванні нових, утворення ядра теорії управління та визначення наукового статусу базових понять дослідження тощо.

*Системний підхід* уможливив виявити сутність та специфіку ЗНЗ як об'єкта управління та дослідження, механізму управління та його різновидів у сфері освіти (організаційних механізмів управління, механізмів аналізу, механізмів координації, механізмів розвитку, механізмів функціонування та ін.) з позицій цілісності, взаємозбагачення здобутку менеджменту з суміжними із ним галузями наук, вплив механізмів на ефективність здійснення управління в умовах багатовекторної трансформації суспільства; розробити та теоретично обґрунтувати модель комплексного організаційного механізму управління ЗНЗ як складної системи та компоненти мегасистеми управління інноваційним розвитком ЗНЗ у ЗСО тощо.

Усвідомлюючи цивілізаційну важливість феномена управління й розглядаючи механізм управління як атрибут, іманентно йому притаманний, за *раціонального підходу* які співвідносяться як ціле і складник цілого, зазначимо, що сутнісний смисл тринарної системи «управління – механізм управління – організаційний механізм управління» слугував методологічною одиницею аналізу розвитку наукового управлінського знання в контексті взаємозв'язку та взаємодії цих управлінських феноменів. Отже, досягнути сутнісну своєрідність загальнонаукового феномена управління неможливо було поза баченням діалектичного характеру його єдності з механізмом управління. Однак не лише пізнавальний та науковий інтерес загострює проблему феноменів управління та механізму управління в їх взаємодії. Її значення зумовлюється насамперед потребами сучасної практики управління освітою і певною мірою спонукає до системного аналізу як смислової своєрідності, так і генетичної та структурної взаємності *управління та механізму*, розгляду генезису цих феноменів на окреслених методологічних засадах й обґрунтування теоретичних засад побудови та технологій впровадження організаційних механізмів управління ЗНЗ у ЗСО.

Науковим колективом відділу економіки та управління ЗСО на основі окреслених методологічних засад уперше *обґрунтовано теоретичні основи організаційного механізму управління* як наукового феномена й об'єкта дослідження в теорії та методиці управління освітою; *механізми управління ЗСО* як систему-конфігуратор, що регулює потоки системи ЗСО (підготовка учителів, розроблення контенту ЗСО, соціально-економічний статус учнів, фінансування ЗСО), зміна яких визначає її рівні; *загальні закономірності управління сучасними загальноосвітніми навчальними закладами*: 1) модернізація управління сферою освіти; 2) циклічність логічної послідовності функцій управління; 3) залежність ефективності управління від рівня аналітичного прогнозування та якості моделювання наступної діяльності; 4) збалансованість стратегічного й оперативно-регулятивного менеджменту; 5) наявність руйнівних деструктивних і дестабілізуючих факторів та процесів, а також необхідність постійних важелів їх попередження та протидії їм; 6) залежність ефективності управління від адекватного керівництва на всіх структурних рівнях і всієї системи в цілому [2; 8; 9; 10; 12].



*Визначено та теоретично обґрунтовано тенденції розвитку державно-громадського управління у сфері освіти на демократичних засадах: детермінованості змісту державно-громадського управління ЗНЗ, переходу державно-громадської форми управління від авторитарно-бюрократичної до демократичної; невідповідності бюджетного фінансування ЗНЗ вимогам суспільства до якості навчання й виховання з орієнтацією на самофінансування; «старіння» педагогічних кадрів; розвиток конкурентних переваг ЗНЗ різних типів та форм; впровадження Інтернет-технологій та освітніх інновацій в управління ЗНЗ і навчально-виховний процес [9]; організаційно-педагогічні умови функціонування освітнього округу з урахуванням регіональної специфіки Київської обл.; методологічні основи моделювання комплексного організаційного механізму управління діяльністю ЗНЗ; механізми менеджменту/фінансування системи загальної середньої освіти [2; 6; 8; 12; 13; 14]. У процесі виконання третього завдання дослідження систематизовано ядро теорії механізму управління освітою через розкриття сутності та специфіки категоріально-понятійного поля – механізм і його соціальний контекст, механізм управління, організаційний механізм управління, організаційно-економічний механізм, нормативно-правове та інформаційне забезпечення організаційного механізму управління, інноваційний механізм розвитку, інформаційне управління, джерела інформації, інформаційні процеси, інформаційна та управлінська діяльність керівника; виявлено взаємозв'язок тринарної системи «управління – механізм управління – організаційний механізм управління». Під час фундаментального дослідження з'ясовано специфіку різновидів організаційних механізмів управління закладами освіти, що утворюють комплексний організаційний механізм; виявлено вплив класу організаційних механізмів на ефективність управлінської діяльності керівників експериментальних шкіл; науково обґрунтовано й експериментально встановлено причинно-наслідковий зв'язок між впровадженням інформаційного забезпечення комплексного організаційного управління й організацією ефективного управління [2; 13; 14].*

Упродовж 2012–2017 рр. *розроблено та практично впроваджено* методичні рекомендації з питань ефективного використання організаційного механізму державно-громадського управління освітнім округом сільської місцевості; експериментально перевірено ефективність технологій реалізації організаційних механізмів впровадження Державного стандарту загальної середньої освіти; фінансовий інструментарій, методику визначення нормативних витрат на надання державних послуг і нормативних витрат на утримання майна державних освітніх установ; методику фінансово-економічного обґрунтування освітніх проектів/програм; організаційно-фінансовий механізм і технологія його реалізації «кошти йдуть за учнем» [11; 13; 14; 15]. Уточнено форми реалізації інвестиційних механізмів: фінансова, інноваційна, інтелектуальна, інформаційна.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у зазначеному напрямі.** Запропоновані методологічні підходи до розв'язання наукової задачі дали змогу обґрунтувати теоретичні засади та технології впровадження різних видів організаційного механізму управління в сучасних умовах функціонування загальноосвітніх навчальних закладів й освітнього округу сільської місцевості відповідно до поставлених завдань НДР та знайшли відображення в науковому доробку колективу відділу за 2012–2017 рр., які оприлюднено у відкритому доступі мережі Інтернет: електронній бібліотеці Інституту педагогіки НАПН України (режим доступу: <http://undip.org.ua/news/library/index.php>), електронній бібліотеці НАПН України (режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/>) та фахових виданнях. Це електронні видання двох монографій: Калініна Л. М. Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707101/>; Островерхова Н. М. Теоретичні засади організаційних механізмів впровадження державних стандартів у ЗСО: монографія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707299/>.

Шість електронних посібників: 1. Климчук І. О. Теорія і технології реалізації інвестиційних механізмів у шкільній освіті: посібник [Електронний ресурс]/І. О. Климчук. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 87 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707330/>; 2. Маслов В. І.

Організаційні механізми державно-громадського управління загальноосвітніми навчальними закладами в умовах модернізаційних змін: посібник [Електронний ресурс] / В. І. Маслов, Л. М. Калініна, М. В. Неруш. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 117 с. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/707424/>; 3. Осадчий І. Г. Організаційний механізм управління освітнім округом сільської місцевості: електронний посібник [Електронний ресурс] / І. Г. Осадчий. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 75 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707099/>; 4. Онаць О. М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління загальноосвітніми навчальними закладами: посібник [Електронний ресурс] / О. М. Онаць; за наук. ред. Л. М. Калініної. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 109 с. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/707332/>; 5. Паращенко Л. І. Теорія та технології формування моделі системи економічних механізмів управління загальною середньою освітою: посібник [Електронний ресурс] / Л. І. Паращенко. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 197 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707098/>; 6. Шевцов М. Г. Правове і технологічне забезпечення організаційного механізму управління діяльністю ЗНЗ в умовах модернізаційних змін: посібник [Електронний ресурс] / М. Г. Шевцов. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 95 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707097/>; 3 опубліковані посібники: Калініна Л. М. Google-сервіси для вчителя. Перші кроки новачка: навч. посібн. / Л. М. Калініна, М. В. Носкова. – Львів, ЗУКЦ, 2013. – 182 с. / (Гриф МОН – рекомендовано МОН лист «№ 1/11-17042 від 07.11.2013 р.» [5; 11] за проміжними результатами дослідження, із яких 2 мають гриф МОН України; 45 статей (режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/leem/>), із них 22 – у наукових фахових виданнях та трьох зарубіжних виданнях, які входять до наукометричних баз даних та 23 тезах.

Одержані наукові та практичні результати відкривають нові дослідницькі перспективи для розв'язання нагальних проблем практики державно-громадського управління новою українською школою як складноорганізованою соціоактивною, що потребує наявності «агентів активних дій» – активних замовників освіти, громадян та інституцій, орієнтованих на цінності демократичного суспільства, вмотивований особистісний розвиток та прояви активності у різних видах діяльності та на громадянську активність у житті суспільства; здатних до генерування та впровадження прогресивних інноваційних змін на партнерських засадах не лише на рівні конкретної школи, а й у сфері освіти та на державному рівні.

### Використані джерела

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Калініна Л. М. Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом [Електронний ресурс] : монографія / Л. М. Калініна. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 285 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707101/>. – Назва з екрана.
3. Калініна Л. М. Синкретизм державного та громадського компонентів у системі управління освітою в умовах розвитку демократії / Л. М. Калініна, О. М. Онаць // Механізми управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 4–5 квіт. 2013 р. – К.: Арт Економі, 2013. – С. 33–43.
4. Калініна Л. М. Концептуальна модель системи управління ЗНЗ з позицій системно-кібернетичного підходу / Л. М. Калініна // Освіта і упр. – 2004. – Т. 7. – № 3/4. – С. 7–18.
5. Калініна Л. М. Управління здоров'язбережувальною діяльністю в школі : метод. посіб. / Л. М. Калініна, В. П. Лавринчук, А. Ф. Остапенко, Т. В. Самчук; за наук. ред. Л. М. Калініної. – Київ-Володимирець, 2012. – 237 с. (Диплом «Золота медаль» на IV Національній виставці-презентації навчальних закладів «Інноватика в сучасній освіті» (16–18 жовтня 2012 р., Виставковий центр «КиївЕкспоПлаза», м. Київ) у номінації «Упровадження інновацій в освітній простір»).
6. Калініна Л. М. Науковий дискурс сучасних методологій організаційного механізму управління в сфері освіти [Електронний ресурс] / Л. М. Калініна // Рідна школа. – 2017. – № 1–2 (січень-лютий). – С. 8–17. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/706725/>

7. Калініна Л. М. Загальноосвітній навчальний заклад як соціально-педагогічна система і об'єкт педагогічної діяльності / Л. М. Калініна // Рідна шк. – 2009. – № 5–6. – С. 12–17.
8. Калініна Л. М. Теорія і технології організаційних механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів / Л. М. Калініна // Ановані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2014 рік. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 90–92.
9. Маслов В. І. Організаційні механізми державно-громадського управління загальноосвітніми навчальними закладами в умовах модернізаційних змін [Електронний ресурс] : посібник / В. І. Маслов, Л. М. Калініна. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 117 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707424/>
10. Онаць О. М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління загальноосвітніми навчальними закладами [Електронний ресурс] : посібник / О. М. Онаць ; за наук. ред. Л. М. Калініної. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 112 с. : Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/707332/>
11. Організаційні механізми впровадження Державного стандарту загальної середньої освіти [Електронний ресурс] : посібник / Н. М. Островерхова, Л. М. Калініна, Л. Л. Стратійчук та ін. / за ред. Н. М. Островерхової. – Київ-Херсон, 2014. – 174 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/7798/>
12. Паращенко Л. І. Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методології, стратегії, механізми : монографія / Л. І. Паращенко. – К. : Майстер книг, 2011. – С. 284–285. – 536 с.
13. Паращенко Л. І. Теорія та технології формування моделі системи економічних механізмів управління загальною середньою освітою [Електронний ресурс] : посібник / Л. І. Паращенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 197 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707098/>
14. Топузов М. О. Проектування інформаційно-освітнього середовища навчальних закладів у сучасному суспільстві [Електронний ресурс] / М. О. Топузов // Український педагогічний журнал. – 2017. – № 1. – С. 26–36. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/706821/>
15. Топузов М. О. Розроблення змісту проектування інформаційно-освітнього середовища ВНЗ у системі організаційно-економічного механізму / М. О. Топузов // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2012. – № 3 (65). – С. 210–215.
16. Топузов О. М. Організаційні стратегії як детермінанти розвитку організаційної культури / О. М. Топузов, Л. М. Калініна // Сучасні тенденції розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу в інформаційному суспільстві : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10 квітня, 2014 р. / [за заг. ред. О. М. Топузова ; Ін-т педагогіки, НАПН України]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 4–17.

## References

1. Entsiklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holovnyi red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
2. Kalinina L. M. Teoretyko-metodychni zasady informatsiinoho zabezpechennia orhanizatsiinoho mekhanizmu upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom [Elektronnyi resurs] : monohrafiia / L. M. Kalinina. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 285 s. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/707101/>
3. Kalinina L. M. Synkretizm derzhavnogo ta hromadskoho komponentiv u systemi upravlinnia osvitoiu v umovakh rozvytku demokratii / L. M. Kalinina, O. M. Onats // Mekhanizmy upravlinnia rozvytkom orhanizatsiinoy kultury zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf., 4–5 kvit. 2013 r. – K. : Art Ekonomii, 2013. – S. 33–43.
4. Kalinina L. M. Kontseptualna model systemy upravlinnia ZNZ z pozytsii systemno-kibernetichnoho pidkhotu / L. M. Kalinina // Osvita i upr. – 2004. – T. 7. – N 3/4. – S. 7–18.
5. Kalinina L. M. Upravlinnia zdoroviazberezhuvainoiu diialnistiu v shkoli : metod. posib. / L. M. Kalinina, V. P. Lavrynychuk, A. F. Ostapenko, T. V. Samchuk / za nauk. red. L. M. Kalininoi. – Kyiv-Volodymyrets, 2012. – 237 s. (Dyplom «Zolota medal» na IV Natsionalnii vystavtsi-prezentatsii navchalnykh zakladiv «Innovatyka v suchasni osviti» (16–18 zhovtnia 2012 r., Vystavkovyi tsentr «KyivEkspoPlaza», m. Kyiv) u nominatsii «Uprovadzhennia innovatsii v osvitiuii prostir»).
6. Kalinina L. M. Naukovyi dyskurs suchasnykh metodolohii orhanizatsiinoho mekhanizmu upravlinnia v sferi osvity [Elektronnyi resurs] / L. M. Kalinina // Ridna shkola. – 2017. – N 1–2 (sichen-liutyi). –

- S. 8–17. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/706725/>
7. Kalinina L. M. Zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad yak sotsialno-pedahohichna systema i ob'ekt pedahohichnoi diisnosti / L. M. Kalinina // Ridna shk. – 2009. – N 5–6. – S. 12–17.
8. Kalinina L. M. Teoriia i tekhnologii orhanizatsiinykh mekhanizmv upravlinnia diialnistiu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / L. M. Kalinina // Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu Pedahohiky za 2014 rik. – K.: Pedahohichna dumka, 2014. – S. 90–92.
9. Maslov V. I. Orhanizatsiini mekhanizmy derzhavno-hromadskoho upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy v umovakh modernizatsiinykh zmin [Elektronnyi resurs] : posibnyk / V. I. Maslov, L. M. Kalinina. – K.: Pedahohichna dumka, 2014. – 117 s. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/707424/>
10. Onats O. M. Kontseptualni zasady orhanizatsiinykh mekhanizmv i tekhnologii hromadskoderzhavnogo upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy [Elektronnyi resurs] : posibnyk / O. M. Onats ; za nauk. red. L. M. Kalininoi. – K.: Pedahohichna dumka, 2014. – 112 s. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/707332/>
11. Orhanizatsiini mekhanizmy vprovadzhennia Derzhavnogo standartu zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs] : posibnyk / N. M. Ostroverkhova, L. M. Kalinina, L. L. Stratiichuk ta in. / za red. N. M. Ostroverkhovoi. – Kyiv-Kherson, 2014. – 174 s. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/7798/>
12. Parashchenko L. I. Derzhavne upravlinnia rozvytkom zahalnoi serednoi osvity v Ukraini: metodolohii, stratehii, mekhanizmy : monohrafiia / L. I. Parashchenko. – K.: Maister knyha, 2011. – S. 284–285. – 536 s.
13. Parashchenko L. I. Teoriia ta tekhnologii formuvannia modeli systemy ekonomichnykh mekhanizmv upravlinnia zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs] : posibnyk / L. I. Parashchenko. – K.: Pedahohichna dumka, 2014. – 197 s. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/707098/>
14. Topuzov M. O. Proektuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyscha navchalnykh zakladiv u suchasnomu suspilstvi [Elektronnyi resurs] / M. O. Topuzov // Ukrainnyi pedahohichnyi zhurnal. – 2017. – N 1. – S. 26–36. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/706821/>
15. Topuzov M. O. Rozroblennia zmistu proektuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyscha VNZ u systemi orhanizatsiino-ekonomichnoho mekhanizmu / M. O. Topuzov // Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu tekhnologii ta dyzainu. – 2012. – N 3 (65). – S. 210–215.
16. Topuzov O. M. Orhanizatsiini stratehii yak determinanty rozvytku orhanizatsiinoi kultury / O. M. Topuzov, L. M. Kalinina // Suchasni tendentsii rozvytku orhanizatsiinoi kultury zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v informatsiinomu suspilstvi : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 10 kvitnia, 2014 r. / [za zah. red. O. M. Topuzova ; In-t pedahohiky, NAPN Ukrainy]. – K.: Pedahohichna dumka, 2015. – S. 4–17.

**Топузов О. М., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины, вице-президент Национальной академии педагогических наук Украины, директор Института педагогики НАПН Украины.**

**Калинина Л. Н., доктор педагогических наук, профессор, заведующая отдела экономики и управления общим средним образованием Института педагогики НАПН Украины.**

## ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ: МЕТОДОЛОГИИ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

В статье раскрыто научный дискурс современных методологий организационного механизма управления в сфере образования; концепты, сущность и специфику методологий на основе анализа научного наследия ученых из разных областей научного знания; представлено решение научной задачи построения, модернизации и внедрения системы научно обоснованных и эффективно действующих организационных механизмов управления общеобразовательным учебным заведением, как специфической сферы управленческой деятельности, образовательного менеджмента и практики управления сферой образования цифрового общества. Раскрыты методологические и теоретические основы организационного механизма управления как научного феномена и объекта исследования в теории и методике управления образованием.



**Ключевые слова:** методология; метод; методика; философия управления; системный анализ; системно-кибернетический подход; уровневая система; механизм; организационный механизм.

**Topuzov O.,** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Vice-President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.*

**Kalinina L.,** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Economics and Management of General Secondary Education at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.*

### ORGANIZATIONAL MECHANISMS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENT MANAGEMENT: METHODOLOGY AND THEORETICAL BASES

The article reveals the scientific discourse of modern methodologies of organizational mechanism of management in the education area; definition, essence and features of methodologies based on the analysis of the scientists' works from different areas of scientific knowledge.

The solution of a scientific problem for construction, modernisation and introduction of the system of scientifically reasonable and effective organizational mechanisms of secondary educational establishment management is presented; the results of the fundamental research «Theory and Technologies of the Implementation of Organizational Mechanisms of Educational Establishment Management» conducted by the team of the Educational Establishments Management Laboratory of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine (2012–2014) are provided.

Management is regarded to be the specific sphere of administrative activity, information management and practice of educational management in the information society. From the point of view of systemology and methodology of system analysis, the essence and specificity of the phenomenon of management of a general educational institution and its concepts are revealed; organizational mechanisms of state and public administration of general educational institutions in the conditions of modernization changes; the general laws of management of educational institutions on the basis of democratic and systemic and cybernetic principles, the tendencies of development of state and public administration in the education area under the modern conditions are theoretically substantiated; practical discourse of state and public administration of educational institutions is presented in binary relation with management mechanisms and organizational mechanism as their kind.

Methodological and theoretical bases of organizational mechanism of management are exposed for the first time as a scientific phenomenon and as a research object in the theory and the methodology of educational management.

Nucleus of the theory of mechanism of educational management is given through disclosing of essence and peculiarities of the category-concept field – mechanism and its social context, management mechanism, organizational mechanism of management, information provision for organizational mechanism of management, information management of education, information generators, information processes, informative and administrative activity of a leader. Interconnection of the binary system «management mechanism – management» is analysed, and its influence on efficiency of management process is found out.

**Keywords:** methodology; method; methodology; management philosophy; analysis of the systems; system-cybernetic approach; level system; mechanism; organizational mechanism.

**Смагін Ігор Іванович —**

доктор педагогічних наук, кандидат наук з державного управління, ректор Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, професор кафедри методики викладання навчальних предметів ЖОІППО.

**Коло наукових інтересів:** післядипломна педагогічна освіта, методика навчання суспільствознавчих дисциплін, управління освітою, історія вітчизняного мореплавства і суднобудування.  
e-mail: igsmagin@gmail.com

УДК 372.832(075.3):930.24

## ЕВОЛЮЦІЯ МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО РОБОТИ З ХРОНОЛОГІЄЮ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

У статті висвітлено підходи до розвитку хронологічних умінь у методиці навчання історії. Охарактеризовано проблематику вивчення хронології в контексті компетентісно зорієнтованого навчання. Визначено структуру хронологічного складника предметної історичної компетентності та висловлено припущення щодо змістового наповнення когнітивного, операційно-діяльнісного та аксіологічного компонентів хронологічного складника предметної історичної компетентності. Здійснено спробу вибудувати вимоги до формування хронологічного складника предметної компетентності на основі аналізу оновлених програм та напрацювань сучасної методики навчання історії.

**Ключові слова:** хронологія; предметна компетентність; хронологічна компетентність.

**Постановка проблеми.** Компетентнісний підхід до навчання школярів визначено в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти як основний. Серед комплексу ключових, галузевих, предметних та міжпредметних компетентностей для вчителів історії важливе місце посідає предметна історична компетентність. Однак у наукових публікаціях та нормативних документах відсутня термінологічна чіткість щодо складників предметної історичної компетентності. В одних випадках ці складники отримують статус компетентності та називаються хронологічною, просторовою, інформаційною, логічною, аксіологічною компетентностями в межах предметної історичної компетентності. В інших випадках ці компетентності визначаються компетенціями/складниками/компонентами предметної історичної компетентності.

Очевидно, що хронологічний складник чи хронологічна компетентність формуються шкільними історичними курсами, оскільки хронологія є своєрідною системою орієнтування в історичному часі.

Вважаємо, що хронологічний складник предметної історичної компетентності має системно та послідовно розвиватися впродовж навчання в основній школі. Укладачами задекларовано, що оновлені в 2017 р. програми з історії для учнів 5–9 класів переорієнтовані на компетентнісний підхід і в них виокремлено серед інших хронологічні знання, розуміння й уміння. Проте аналіз програм дає підстави стверджувати, що укладачі не врахували чинник поступового щорічного ускладнення і поглиблення

зазначених результатів навчання та випустили аксіологічний компонент компетентності, що формується на матеріалах хронології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Увага до навчання хронології приділялася педагогами і методистами від початку викладання історії в закладах освіти. Якщо в дорадянській школі основну увагу здебільшого було сфокусовано на способах і прийомах запам'ятовування дат, то в радянській школі вчителі намагалися формувати в учнів уміння працювати з хронологією (датами, епохами, періодами, етапами тощо). Саме для цього розроблялися та використовувалися в практиці навчання хронологічні задачі та ігри.

Поява в методиці концепту компетентності спонукає дослідників (К. Баханов, В. Власов, Д. Десятов, Т. Малецька, О. Мокрогуз, О. Пометун, О. Фідря та ін.) акцентувати увагу на способах і прийомах формування хронологічної компетентності учнів. Однак навчальні програми переважно спрямовувалися лише на розвиток хронологічних знань та вмінь. У зв'язку з появою перших (2017) програм, в яких чітко визначено складники предметної компетентності, виникла необхідність у формуванні методичного підходу до поступового і системного формування хронологічного складника предметної компетентності учнів на уроках історії в 5–9 класах.

**Формулювання цілей статті.** Метою нашої публікації є визначення вимог до формування хронологічного складника предметної компетентності на основі аналізу оновлених програм та напрацювань сучасної методики навчання історії.

**Виклад основного матеріалу.** Радянські методисти в середині 80-х рр. XX ст. визначили комплекс хронологічних умінь, які диференціювалися за віком школярів і змістом навчальних програм з історії. У виданні «Актуальні питання методики навчання історії в середній школі» за редакцією А. Колоскова (1984) було запропоновано оригінальний поділ хронологічних умінь за класами навчання [1, с. 117–118].

Відповідно, деталізація хронологічних умінь знайшла відображення і в сучасній українській методиці. Дослідник В. Власов визначив місце хронологічних умінь у системі предметно-історичних. Передбачалося, що програма з історії для 12-річної школи повинна містити такі хронологічні вміння школярів: визначати дати та хронологічні межі подій; співвідносити рік зі століттям, століття – з тисячоліттям; співвідносити дати подій з певним періодом історії; правильно користуватися лінійною шкалою часу; встановлювати послідовність та синхронність історичних подій; складати хронологічні таблиці; синхронізувати події історії України та всесвітньої історії; складати синхроністичні таблиці; виділяти сутнісні ознаки історичного періоду чи етапу.

Як зазначає В. Власов, у старшій школі мають бути сформовані вміння розглядати суспільні явища в розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу; зіставляти історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії; використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу [4, с. 17].

Із появою поняття «компетентність» почався пошук логічного змісту й обсягу похідного поняття – «предметна історична компетентність». Спочатку структурними елементами предметної компетентності визначалися складні вміння: хронологічні, просторові, мовленнєві, інформаційні, логічні, аксіологічні. Пізніше зазначені вміння назвали компетенціями, які визначалися структурними компонентами предметної компетентності. Відтак з появою Державного стандарту, в якому мовленнєву компетентність визначено як ключову, в структурі предметної історичної компетентності виокремлювали п'ять компетентностей: хронологічну, просторову, інформаційну, логічну, аксіологічну. У дисертаційних дослідженнях останніх років запроваджено підхід, за яким предметна історична компетентність (в однині) структурно складається зі складників/компонентів: хронологічного, просторового, інформаційного, логічного, аксіологічного. Залишається відкритим питання: хронологічний складник предметної компетентності – це окрема компетентність, компетенція чи складне вміння? Відсутність відповіді на це запитання нівелює спробу оновлення навчальних програм на засадах компетентнісного підходу.

Вивчаючи підходи до визначення місця хронології в сучасній методиці навчання історії, О. Пометун у структурі предметної історичної компетентності спочатку виокремлювала складні вміння, серед яких і вміння хронологічні. Дослідниця диференціювала хронологічні вміння для учнів 5–7 класів [7, с. 76–77]. Пізніше запропонувала аналогічну диференціацію і для інших класів. Так, у 8–9 класах школярі мали б розглядати суспільні явища в розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу, а в 10–11 класах – співвідносити історичні події, явища з періодами (епохами); орієнтуватися в науковій періодизації історії та використовувати її як спосіб пізнання історичного процесу [8, с. 9].

Критеріями розвитку хронологічної компетентності О. Пометун визначила такі складні вміння учнів: розглядати суспільні явища в розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу; співвідносити історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії; використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу [6, с. 7].

В. Власов також визначав предметні вміння основними структурними елементами предметної компетентності. Так, хронологічна компетентність, на його думку, може опредметнюватися такими вміннями: встановлення хронологічної послідовності подій; встановлення дат, періодів, хронологічних меж за подіями, явищами, процесами, засвідченими уривками з документів або візуальними історичними джерелами [5, с. 4]. «Опрацювання хронології має бути спрямоване на формування в учнів «потреби й звички» локалізувати в часі історичні факти, встановлювати між ними часові відношення, а якщо для цього бракує інформації – на прагнення шукати її» [5, с. 8].

В. Власов запропонував диференціацію хронологічних умінь за рівнем складності: початковий рівень – завдання на схвалення чи заперечення дати певної події або на встановлення, яка з двох подій відповідає вказаній даті (або навпаки); середній рівень – завдання на співвіднесення декількох подій з датою (і навпаки) або на визначення, яка з декількох наведених подій відбулася раніше; достатній рівень – завдання на побудову хронологічного ланцюжка (таблиці) з наведених подій: високий рівень – складання синхроністичних таблиць та розв'язування хронологічних задач на 2–3 дії [4, с. 22]. В. Власов визначає відмінність між рівнями в різній кількості дат: менший – для достатнього, а більший – для високого.

К. Баханов запропонував таку диференціацію хронологічних умінь: початковий рівень – завдання на встановлення відношень «раніше – пізніше»; середній – завдання на знання дат, орієнтацію в хронологічній послідовності подій; достатній – завдання на синхронізацію подій та явищ, що відбувалися на одній території; високий – завдання, які виявляють орієнтацію в часі, зокрема визначення синхронності подій історії України з подіями всесвітньої історії [3].

Дослідник О. Фідря зауважував, що хронологічні вміння та навички мають прикладний характер, зводяться до математичних розрахунків і на рівень наукового розуміння часу учнів не підносять [9, с. 4]. Він запропонував у межах хронологічної компетентності виокремлювати знання (уявлення, поняття, теорії, склад досвіду), процесуальні вміння та навички, базові методологічні ідеї, механізм психологічної саморегуляції [9, с. 5].

Отже, впровадження компетентнісного підходу спонукало дослідників до аналізу змісту предметної історичної компетентності та її хронологічного складника.

Ми пропонуємо розглядати історичну компетентність як предметно-курсому, у структурі якої є п'ять складників: хронологічний, просторовий, інформаційний, логічний, аксіологічний. Кожний складник функціонально можна поділити на три компоненти: когнітивний, операційно-діяльнісний, аксіологічний. Саме тому в структурі хронологічного складника предметної історичної компетентності ми також виокремлюємо ці компоненти.

Аналіз оновлених у 2017 р. навчальних програм та методичних рекомендацій до них виявив, що вони спрямовують педагогів лише на формування предметних умінь і ключових компетентностей. Про предметну/-ні компетентності не йдеться. Переважна орієнтація програмових вимог на розвиток когнітивного й операційно-діялісного компонентів хронологічної компетентності призвела до того, що в оновлені програми з історії для 5–9 класів 2017 р. закладено радянський методологічний підхід 1984 р. (табл. 1).



Таблиця 1

## Порівняння хронологічних умінь

Клас	Диференціація умінь в оновленій програмі (2017)	Диференціація умінь в радянській методиці (1984)
5	Знати, як відбувається відлік часу в історії; уміти і застосовувати набуті знання та вміння для того, щоб визначати тривалість і послідовність історичних подій, співвідносити рік із століттям.	Встановлювати послідовність історичних подій (раніше, пізніше) та їх тривалість (за датами); співвідносити рік із століттям.
6	Знати основні події з історії стародавнього світу, уміти здійснювати відлік років в історії, співвідносити рік/століття/тисячоліття.	Встановлювати послідовність, тривалість і синхронність подій; складати хронологічну таблицю за окремими темами курсу; співвідносити століття з тисячоліттям; правильно застосовувати лічбу років в історії.
7	Знати і розуміти періодизацію історії Середньовіччя, уміти співвідносити події, процеси, явища з відповідними періодами історії Середньовіччя.	Встановлювати тривалість і синхронність окремих однорідних процесів (в різних країнах); складати синхроністичну таблицю для окремої теми чи окремого розділу курсу; співвідносити століття та дати подій з певним періодом історії середніх віків.
8	Уміти співвідносити події, явища і процеси історії Європи і України.	Складати хронологічні та синхроністичні таблиці історичних подій, процесів; співвідносити століття і дати подій з конкретним періодом вітчизняної історії.
9	Уміти синхронізувати події, явища і процеси європейської історії та історії України.	Встановлювати синхронність найважливіших історичних процесів (у різних країнах).

Сучасні методисти стверджують, що робота з хронологією повинна передбачати в межах когнітивного компонента засвоєння хронологічних знань та їх розуміння. Аналіз оновлених програм (2017) свідчить, що саме в 5–6 класах мають бути сформовані знання про хронологічні межі, часові періоди, систему літочислення, з якими учні далі вивчають курс історії України та всесвітньої історії до 9 класу включно. Мабуть, потребує ускладнення та розвитку комплекс хронологічних знань на матеріалах відповідних курсів про історичні ери, періоди, етапи, підходи істориків до їх виокремлення, розуміння того, що за різними підставами класифікації можна по-різному визначати періоди та етапи. Наприклад, укладачі оновлених програм чомусь визначили період XVI–XVIII ст. як епоху воєн за переділ Європи та світу. Однак, беручи за основу класифікаційних критеріїв чинники зі сфери культури, економіки, релігії тощо, ми отримуємо інші характеристики цього періоду та, відповідно, змінюємо його хронологічні межі.

На нашу думку, у межах операційно-діяльнісного компонента в учнів/учениць потрібно формувати вміння працювати з хронологічними поняттями, називати в контексті історичних подій основні дати; визначати послідовність подій, процесів; групувати дати

на основі певних подій і процесів; співвідносити дати з історичними подіями і процесами; співвідносити дати подій і процесів в регіоні, державі, Європі, світі; співвідносити дати з персоналіями, подіями, предметами й об'єктами, зображеними на схемах, картах, фотографіях, рисунках, слайдах, відеоматеріалах тощо; співвідносити дати з текстами письмових джерел, складати власну періодизацію історичного процесу.

Вважаємо, що в межах аксіологічного компонента в учнів/учениць потрібно формувати власне ставлення до історичного часу та наукових інструментів його виміру, оцінювати аргументованість та обґрунтованість періодизацій історичних процесів; створювати часові асоціації; сформувати потребу й орієнтацію у практичному ставленні до часу, усвідомити значення часу та навичок його вимірювання для розуміння історичного процесу [3].

На жаль, залишається актуальним у 2017 р. зауваження О. Фідрі, висловлене ним ще у 2004 р. щодо тодішніх навчальних програм, в яких не дотримувалися за класами (курсами) психолого-педагогічні та дидактичні вимоги щодо послідовності, наступності, ускладнення та розвитку до хронологічних знань, умінь та навичок [9, с. 6].

Очевидно, що формування когнітивного компонента хронологічного складника предметної історичної компетентності учнів має враховувати необхідність змістового ускладнення та поглиблення з кожним роком навчання в межах курсів історії. На практиці відбувається протилежне: надскладні завдання вчитель та учні повинні вирішувати в 5 і 6 класах (розуміння часу, осмислення різних хронологічних систем, понять «ера», «період» та ін.), для того, щоб у 9 класі просто запам'ятовувати і співвідносити дати курсу вітчизняної історії і курсів всесвітньої історії та історії України.

На нашу думку, хронологічні вміння в переліку від простих до складних можна представити такою послідовністю: називати основні дати; визначати послідовність подій, процесів; групувати дати на основі певних подій і процесів; співвідносити дати з історичними подіями і процесами; співвідносити дати подій і процесів в регіоні, державі, Європі, світі; співвідносити дати з персоналіями, подіями, предметами й об'єктами, зображеними на схемах, картах, фотографіях, рисунках, слайдах, відеоматеріалах тощо; співвідносити дати з текстами письмових джерел; вміння складати синхроністичну таблицю; застосовувати періодизацію як інструмент пояснення суті перебігу історичних подій і процесів; застосовувати різні стилі літочислення до конкретних подій; використовувати синхроністичну таблицю як інструмент пояснення історичних подій і процесів; пояснювати суть різних методик запам'ятовування хронології; створювати власні періодизації процесів, явищ; вміння складати періодизації на основі різних класифікаційних критеріїв; уміння використовувати періодизації для характеристики історіографічного та джерелознавчого матеріалу.

Говорячи про аксіологічний компонент хронологічного складника предметної історичної компетентності, зосередимо увагу на доцільності усвідомлення учнями важливості поняття часу для людського життя та як основної характеристики історичних процесів; важливості знання дат конкретних історичних подій для відчуття повноцінної громадянськості та як показника освіченості; оцінювання аргументованості й обґрунтованості періодизацій історичних процесів; оцінювання наукових інструментів для виміру історичного часу.

Пропозиції щодо усвідомлення учнями часу як фундаментальної структури Всесвіту [2, с. 39], на нашу думку, на уроках історії є недоречними. Висловлюємо це судження, узявши до уваги суперечності в інтерпретації категорії часу з позицій різних філософських парадигм, із позицій теорії простору-часу А. Ейнштейна та лінійної незворотності та послідовності подій у навчальних періодизаційних схемах курсу шкільної історії. Детальне висвітлення зазначених суперечностей потребує окремої статті.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Знаннєвий підхід до вивчення хронології в курсі історії в радянській школі трансформувався в діяльнісний – учнів готували трансформувати набуті знання в уміння і навички. Перехід до компетентнісного підходу в навчанні історії актуалізував необхідність чіткого структурування предметної історичної компетентності. Ми пропонуємо в її структурі виокремлювати п'ять складників, кожний з яких поділяється на три компоненти: когнітивний, операційно-діяльнісний, аксіологічний. Від форму-

вання хронологічних знань та вмій методика навчання історії перейшла до розвитку хронологічного складника предметної історичної компетентності. Запропонований нами зміст когнітивного, операційно-діяльнісного та аксіологічного компонентів хронологічного складника предметної історичної компетентності з варіантами ускладнення в процесі навчання може використовуватися методистами, вчителями, укладачами навчальних програм. Окремого дослідження потребує проблема змісту аксіологічного компонента в контексті вивчення хронології.

### Використані джерела

1. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе : пособие для учителя / А. Г. Колосков, Г. В. Клокова, П. С. Лейбенгруб и др. ; под ред. А. Г. Колоскова. – М. : Просвещение, 1984. – 272 с.
2. Баханов К. О. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі : монографія / К. Баханов, С. Баханова, О. Барнінець, Н. Венцева, О. Гуренко, Д. Десятов, Г. Кашкар'ов, В. Мирошніченко, О. Мокрогуз, В. Ницета, А. Федчиняк ; за заг. ред. К. Баханова. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 520 с.
3. Баханов К. О. Учнівські компетенції як складова програм з історії для 12-річної школи / К. О. Баханов // Історія в школах України : наук.-метод. журнал. – 2004. – № 7. – С. 7–11.
4. Власов В. Час і течія річки не чекають людину (Перевірка хронологічних умінь у процесі тематичного контролю з історії в основній школі) / В. Власов // Історія в школах України. – 2007. – № 1. – С. 15–24.
5. Власов В. Як перевірити та оцінити історичну компетентність учнів (до концепції контрольних робіт Державної підсумкової атестації з історії України) / В. Власов // Історія в школах України. – 2010. – № 4. – С. 3–17.
6. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О. Пометун // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 3–12.
7. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
8. Пометун О. Формування предметної компетентності учнів у процесі навчання історії в основній школі / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2014. – № 4. – С. 6–9.
9. Фідря О. Чи можливо зрозуміти історію? (Методологія історії та формування хронологічних і просторових компетенцій учнів) / О. Фідря // Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С. 2–7.

### References

1. Aktual'nye voprosy metodiki obuchenija istorii v srednej shcole : posobie dlja uchitelja / A. G. Koloskov, G. V. Klokov, P. S. Lejbengrubid ; pod red. A. G. Koloskova. – M. : Prosveshhenie, 1984. – 272 s.
2. Bakhanov K. O. Teoriia i praktyka zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhdou do navchannia istorii v shkoli : monohrafiia / K. Bakhanov, S. Bakhanova, O. Barninets, N. Vientseva, O. Hurenko, D. Desiatov, H. Kashkarov, V. Myroshnychenko, O. Mokrohuz, V. Nyshcheta, A. Fedchyniak ; za zah. red. K. Bakhanova. – Donetsk : LANDON-XXI, 2012. – 520 s.
3. Bakhanov K. O. Uchnivski kompetentsii yak skladova prohram z istorii dlia 12-richnoi shkoly / K. O. Bakhanov // Istoriia v shkolakh Ukrainy : nauk.-metod. zhurnal. – 2004. – N 7. – S. 7–11.
4. Vlasov V. Chas i techiia richky ne chekaiut liudynu (Perevirka khronolohichnykh umin u protsesi tematychnoho kontroliu z istorii v osnovnii shkoli) / V. Vlasov // Istoriia v shkolakh Ukrainy. – 2007. – N 1. – S. 15–24.
5. Vlasov V. Yak pereviryty ta otsinyty istorychnu kompetentnist uchniv (do kontseptsii kontrolnykh robit Derzhavnoi pidsumkovoї atestatsii z istorii Ukrainy) / V. Vlasov // Istoriia v shkolakh Ukrainy. – 2010. – N 4. – S. 3–17.
6. Pometun O. Kompetentnisnyi pidkhd u suchasnii istorychnii osviti / O. Pometun // Istoriia v shkolakh Ukrainy. – 2007. – N 6. – S. 3–12.
7. Pometun O. Metodyka navchannia istorii v shkoli / O. I. Pometun, H. O. Freiman. – K. : Heneza, 2006. – 328 s.
8. Pometun O. Formuvannia predmetnoi kompetentnosti uchniv u protsesi navchannia istorii v osnovnii shkoli / O. Pometun // Istoriia i suspilstvoznastvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia. – 2014. – N 4. – S. 6–9.
9. Fidria O. Chy mozhlyvo zrozumity istoriiu? (Metodolohiia istorii ta formuvannia khronolohichnykh i prostorovykh kompetentsii uchniv) / O. Fidria // Istoriia v shkolakh Ukrainy. – 2004. – N 5. – S. 2–7.

**Смагин И. И., доктор педагогических наук, доцент, ректор Житомирского областного института последипломного педагогического образования.**

### **ЭВОЛЮЦИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К РАБОТЕ С ХРОНОЛОГИЕЙ НА ШКОЛЬНЫХ УРОКАХ ИСТОРИИ**

Освещены подходы к развитию хронологических умений в методике обучения истории. Охарактеризована проблематика изучения хронологии в контексте компетентностно ориентированного обучения. Определена структура хронологической составляющей предметной исторической компетентности. Выделены хронологическая, пространственная, информационная, логическая, аксиологическая составляющие предметной исторической компетентности. Высказаны предположения относительно содержательного наполнения когнитивного, операционно-деятельностного и аксиологического компонентов хронологической составляющей предметной исторической компетентности. Осуществлена попытка выстроить требования к формированию хронологической составляющей предметной компетентности на основе анализа обновленных программ для основной школы и наработок современной методики обучения истории.

**Ключевые слова:** хронология; предметная компетентность; хронологическая компетентность.

**Smagin I., Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Rector of the Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education.**

### **EVOLUTION OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO WORK WITH CHRONOLOGY AT SCHOOL LESSONS OF HISTORY**

Approaches to the development of chronological skills in the methods of teaching history are highlighted. A knowledge approach to the study of chronology in the course of history in the Soviet school was transformed into activity: the students were trained to transform the acquired knowledge into skills. The transition to a competence approach in the teaching of history actualized the need for a clear structuring of the subject competence.

We propose to distinguish five constituent elements in its structure: chronological, spatial, informational, logical, axiological. Each of these five constituent elements, in their turn, is divided into three components: cognitive, operational-activity and axiological.

From the formation of chronological knowledge and skills, the methodology of teaching history has shifted to the development of a chronological component of the subject competence. We tried to build the requirements for the formation of a chronological component of the subject competence based on the analysis of the updated programs for the secondary school and the development of modern methods of teaching history.

The analysis of updated curricula in 2017 and methodological recommendations to them revealed that they direct teachers only to the formation of subject skills. They don't deal with the subject competence.

We have proposed a meaningful content of the cognitive, operational-activity and axiological constituent elements of the chronological component of the subject competence. It is stated that the formation of the cognitive and operational-activity constituent elements of the chronological component of the students' subject competence should take into account the need for a meaningful complication and deepening with each year of training within the history courses.

The proposed approach can be used by methodologists, teachers and curriculum developers. The content of the axiological constituent element in the context of the study of chronology requires a separate study.

**Keywords:** chronology; subject competence; chronological competence.





**Гораи Катерина Вікторівна —**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України.

**Коло наукових інтересів:** освітня інноватика, освітній менеджмент, педагогічна прогностика. Автор понад 60-ти наукових одноосібних і в співавторстві публікацій, серед яких: монографії, навчальні та науково-методичні посібники, статті у фахових виданнях, спецкурси, навчальні програми, тести тощо.

e-mail: [kateryna.vik@ukr.net](mailto:kateryna.vik@ukr.net)

УДК 377.04.16

## КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено роль прогнозування на сучасному етапі реформування освіти України; обґрунтовано застосування комплексного підходу до прогнозування розвитку повної загальної середньої освіти, зокрема до визначення й відбору об'єктів, методів і способів прогнозування. Автор розглядає комплексність як одну з ключових умов розроблення якісних прогнозів розвитку повної загальної середньої освіти та окремих освітніх об'єктів прогнозування (тенденцій, явищ, процесів, суб'єктів освітнього (педагогічного) процесу, навчального закладу тощо).

**Ключові слова:** прогнозування; комплексний підхід; розвиток повної загальної середньої освіти; комплексність; об'єкти, методи і засоби прогнозування.

**Постановка проблеми.** Реформування освіти України, зокрема її структурної складової — повної загальної середньої освіти, зумовлено чинниками різного рівня: від масштабних (таких, як інтеграція української освітньої системи до світового освітньо-інформаційного простору) до локальних (потреба у вирішенні внутрішніх проблем системи освіти), найважливішою з яких, на нашу думку, є недостатній рівень професійної підготовки педагогічних працівників, що негативно впливає на якість освітніх послуг і спричинює низький статус учителя в українському суспільстві. Сучасне реформування освіти України є обґрунтованою необхідністю [14]; ефективність освітніх реформ залежить від багатьох факторів, серед яких — фахове передбачення наслідків модернізації повної загальної середньої освіти. У новому Законі України «Про освіту» (стаття 5, п. 1, 3, 4) освіту визначено як «державний пріоритет, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства; <...> державна політика України» у сфері освіти формується і реалізується на основі наукових досліджень, <...> з урахуванням прогнозів, статистичних даних та індикаторів розвитку з метою задоволення потреб людини та суспільства. Законом також визначено документи державного прогнозування та стратегічного планування розвитку національної освіти, серед яких: прогноз розвитку освіти України, стратегія розвитку освіти України, державні, регіональні та місцеві цільові програми, плани діяльності у сфері освіти органів влади [10].

Фахове передбачення змін освітньої системи — розроблення на науковій основі прогнозів розвитку освітніх об'єктів — дасть змогу виявити нові можливості для успішної

реалізації стратегічних цілей розвитку освіти і попередити загрози, які негативно впливатимуть на цей процес (його якісні та кількісні результати). Тому нині актуальність наукових досліджень щодо оновлення теорії та практики прогнозування не викликає сумнівів; наукові дослідження проблем прогнозування розвитку освіти мають бути зосереджені на пошуку нових шляхів застосування класичних підходів і методів прогнозування та розроблення інноваційних методик і технологій прогнозування, що забезпечить як якісну підготовку прогнозів розвитку освіти України та відповідних документів державного прогнозування, так і розроблення концепцій розвитку навчальних закладів, які здійснюють освітню діяльність на різних рівнях освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Про важливу роль прогнозування розвитку різних систем (політичних, соціальних, економічних, освітніх, педагогічних тощо) свідчать наукові дослідження українських і закордонних учених: Д. Білі, Б. Гершунського, Л. Жилінської, В. Кременя, І. Підласого, М. Портера, С. Сисоєвої, Е. Тоффлера, Г. Хакена, К. Холдена, Р. Хострома та інших.

Проблемам розвитку загальної середньої освіти присвячено наукові дослідження В. Андрущенка, С. Гончаренка, Л. Калініної, С. Ніколаєнка, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Топузова та інших вчених, які обґрунтували принципи і наукові підходи розвитку освіти, визначили закономірності освітніх процесів в умовах інноваційних змін; розробили теоретичні основи інноваційного розвитку загальної середньої освіти та управління діяльністю навчальних закладів. Зокрема, дослідники означили, що зміни, які відбуваються у світовому співтоваристві та в кожній окремій країні, зумовлюють основні тенденції та напрями розвитку освітньої системи і впливають на її якісні та кількісні характеристики [5].

Наукові дослідження проблем прогнозування та розвитку освітньої системи, що розкривають сутність і методологічні засади прогнозування (закономірності, принципи, наукові підходи, методи та засоби), означили актуальність і потребу в якісних прогнозах розвитку освітніх об'єктів (тенденцій, явищ, процесів тощо), є важливими для нашого дослідження, одним із завдань якого визначено оновлення та обґрунтування теоретичних засад наукового прогнозування у прогнозуванні розвитку повної загальної середньої освіти України.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є висвітлення поточних результатів дослідження проблеми прогнозування розвитку повної загальної середньої освіти, зокрема обґрунтування: 1) комплексного підходу до визначення та відбору об'єктів, методів і засобів прогнозування розвитку повної загальної середньої освіти; 2) комплексності як однієї з ключових умов розроблення якісних (валідних) прогнозів розвитку повної загальної середньої освіти.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Прогнозування розвитку повної загальної середньої освіти ми розглядаємо як науково-організовану діяльність спеціально підготовлених фахівців, що ґрунтується на науковому знанні про процеси еволюції (людства, світу, природи, освіти), закономірностях розвитку різноманітних систем (соціальних, економічних, політичних, освітніх, педагогічних тощо), загальнонаукових і специфічних підходах та принципах прогнозування; націлена на створення прогнозів про можливий стан освіти й об'єктів її розвитку в ближньому та дальньому майбутньому [5].

Прогнозування розвитку освіти як галузі економіки [9] ґрунтується на загальнонаукових підходах до прогнозування соціально-економічних галузей, серед яких дослідниками визначено й обґрунтовано такі: системний, історичний, комплексний, нормативний, цільовий тощо [1; 3; 4; 8; 13; 19; 20]. Ці наукові розробки стали підґрунтям для пошуку можливостей застосування комплексного підходу до прогнозування розвитку повної загальної освіти та досягнення мети нашого дослідження.

Комплексний підхід до соціально-економічного прогнозування визначає потребу в розробленні й обґрунтуванні прогностичного інструментарію (комплексу макроекономічних міжгалузевих моделей), наявність якого є необхідною умовою для розроблення стратегії розвитку на довгострокову перспективу. Соціально-економічне прогнозування стає практично неможливим без застосування комплексу балансових економетричних моделей та комплексного узгодження усіх розділів прогнозу [21].

Застосування комплексного підходу до прогнозування розвитку повної загальної середньої освіти передбачає:

1) комплексне вивчення зв'язків, взаємодії, підпорядкування та залежностей освітніх процесів, явищ (в освітній системі) та з іншими процесами і явищами соціального та економічного розвитку (інтеграційними, глобалізаційними, науково-технічними, демографічними, соціальними, екологічними тощо);

2) здійснення аналізу якісних і кількісних показників минулого (ретроспективний аналіз) і реального стану освіти (освітніх процесів) у комплексі з соціально-економічними процесами;

3) виявлення комплексу об'єктивних критеріїв і показників, умов, чинників і тенденцій розвитку повної загальної середньої освіти як складника освітньої системи;

4) розроблення прогностичного інструментарію (методів, засобів, методик і технологій прогнозування) для розроблення прогнозів (прогностичних моделей, сценаріїв, концепцій тощо) розвитку повної загальної середньої освіти; передбачення проблем і перспектив інноваційних змін, наслідків реформ та ефективного використання прогностичних оцінок в управлінні навчальними закладами [5].

Розвиток повної загальної середньої освіти є масштабною і складною ієрархією процесів розвитку різних за сутністю, природою та характером освітніх об'єктів. Нами визначено, що *об'єктами прогнозування* розвитку повної загальної середньої освіти можуть бути:

- стратегічні цілі та напрями освітньої політики щодо розвитку повної загальної середньої освіти;
- нормативні документи (наприклад, з останніх: Закон «Про освіту» від 28.09.2017, Концепція нової української школи);
- система управління освітніми закладами та установами (освітній менеджмент, якісні та кількісні показники ефективності управління навчальними закладами);
- зміст і рівні системи повної загальної середньої освіти (початковий, базова середня та профільна середня освіта);
- інноваційні процеси й реформи освітньої системи та їх вплив на розвиток повної загальної середньої освіти;
- система економіки освіти (економічні чинники розвитку освітніх процесів і діяльності навчальних закладів, установ освіти тощо);
- об'єкти педагогічного прогнозування – складники навчально-виховного процесу, зміст, форми, методи та технології навчання і виховання учнів тощо) [4];
- різні види забезпечення освітніх процесів (наукове, науково-методичне, кадрове, фінансово-матеріальне, інформаційно-комп'ютерне, технічне тощо);
- рівні професійної підготовки педагогічних працівників, якісні та кількісні показники педагогічної діяльності;
- педагогічний досвід й освітня діяльність видатних педагогів;
- та інші освітні об'єкти.

Отже, комплексний підхід до прогнозування розвитку повної загальної середньої освіти дає змогу розглядати процес її розвитку як *комплекс об'єктів прогнозування*, дослідження розвитку кожного з яких розкриває загальну картину про стан і розвиток системи повної загальної середньої освіти та забезпечує об'єктивність і валідність прогнозів її розвитку на ближнє, середнє й далеке майбутнє.

Кожному з означених вище об'єктів прогнозування розвитку повної загальної освіти притаманні специфічні властивості, характеристики та особливості розвитку, що ускладнює процес розроблення прогнозу та впливає на вибір методу (системи методів) прогнозування. Тому, за нашим припущенням, у прогнозуванні розвитку повної загальної освіти доцільно застосовувати спеціальну систему прогностичних методів і засобів.

Дослідниками проблем прогнозування розроблено та висвітлено численні класифікації методів прогнозування в різних наукових галузях (політології, економіці, психології, соціології, математиці, метеорології, медицині тощо), що підтверджує актуальність прогнозування розвитку та наслідків різних процесів в умовах швидких змін [5].

Традиційно класифікації методів прогнозування включають загальнонаукові методи дослідження (застосовуються у прогнозуванні об'єктів всіх наук), інтернаукові (застосовуються у прогнозуванні об'єктів не менше, ніж у двох науках) і галузеві методи (розроблені для прогнозування специфічних об'єктів певної галузі) [4].

*Комплексний підхід до вибору методів прогнозування* розвитку повної загальної середньої освіти передбачає визначення і відбір комплексу методів прогнозування, які б дали змогу забезпечити розроблення точних прогнозів розвитку освітніх об'єктів.

На основі дослідження ключових понять і категорій з проблеми прогнозування та класифікацій методів і засобів прогнозування, що застосовуються в різних галузях знань [1; 2; 3, 8; 13; 17; 19], нами визначено *комплекс методів і засобів прогнозування розвитку повної загальної середньої освіти* (як об'єкта прогнозування), який складають:

- *загальнонаукові методи наукового дослідження*: теоретичні (аналіз, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення) та емпіричні (опитування, спостереження, експеримент) дають змогу дослідити реальний (або минулий, історію його розвитку) стан об'єкта дослідження, виявити тенденції й особливості його розвитку, якісні показники (властивості та характеристики), а також отримати розгорнуту інформацію про прогнозний фон (у науково-педагогічних джерелах визначається як сукупність зовнішніх чинників, що впливають на розвиток об'єкта прогнозування) [7];

- *класичні методи прогнозування*: екстраполяція, метод експертної оцінки; прогностичне моделювання (застосовуються у розробленні прогнозу);

- *статистичні методи* застосовуються у прогнозуванні для визначення кількісних показників розвитку освітніх об'єктів (процесів, явищ), кількісного обліку інформації про об'єкт прогнозування;

- *нормативний метод* (розрахунок потреб суб'єктів освіти на основі встановлених норм і техніко-економічних нормативів, різних ресурсів і джерел);

- *засоби прогнозування*: організаційні (заходи та режимні моменти процесу прогнозування розвитку загальної середньої освіти); інформаційно-комунікаційні (засоби пошуку, обробки та збереження інформації, електронні бази даних, комп'ютерні програми, web-інструменти); матеріально-технічні (науково-методична, довідкова література, технічні прилади та обладнання); комунікативні (прийоми і техніки спілкування та взаємодії).

Комплекс методів і засобів прогнозування розвитку повної загальної середньої освіти, описаний вище, може змінюватися залежно від мети, об'єктів, умов прогнозування та очікуваного результату (прогнозу).

Результатом процесу прогнозування є прогноз (комплекс обґрунтованих суджень про якісний і кількісний стан об'єкта прогнозування у майбутньому) [11], який може бути представлений як:

- експертний висновок про стан, процеси, результати розвитку освітніх об'єктів;
- концепція, проект або перспективний план розвитку освіти країни (області, району, школи);
- прогностична модель розвитку освіти (системи повної загальної середньої освіти, освітньої системи області, району, навчального закладу, окремих об'єктів розвитку тощо);
- сценарій розвитку освітніх і педагогічних процесів (сукупність обґрунтованих припущень про взаємодію суб'єктів прогнозування на різних етапах цього процесу та передбачення змісту, форм та якості взаємовідносин (соціальних, громадських, професійних) [15].

Прогноз є засобом обґрунтування вибору стратегії розвитку об'єкта прогнозування та прийняття конкретних рішень для регулювання й забезпечення процесу розвитку [9]. Об'єктивність і точність прогнозів залежить від багатьох чинників та потребує створення відповідних умов для прогнозування, серед яких нами визначено комплексність (повнота, системність, взаємозв'язок результатів аналізу, планування етапів управління процесом) [6] як одну з ключових.



Комплексність як умова прогнозування розвитку повної загальної освіти дає змогу:

1) розглядати складний об'єкт прогнозування – розвиток загальної середньої освіти – як комплекс освітніх об'єктів: процесів, явищ, суб'єктів освітнього (педагогічного) процесу, норм і закономірностей тощо, наукове дослідження яких забезпечує повноту інформації для розроблення прогнозу;

2) забезпечити системність і варіативність у визначенні та застосуванні методів і засобів прогнозування;

3) управляти процесом прогнозування (планування прогностичної діяльності).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Якісна та доступна освіта є однією з найважливіших умов розвитку економіки та суспільства держави, адже освітня система формує й примножує найцінніший ресурс – людський, що забезпечує інтелектуальний і матеріальний капітал у розвитку країни. Сучасний етап реформування української освітньої системи, зокрема її складника – повної загальної середньої освіти, означений важливими змінами у змісті та структурі освіти, метою яких є забезпечення якості навчання й виховання учнів, а також підготовка їх до життя. Це підтверджує актуальність та доцільність наукових досліджень проблем прогнозування розвитку повної загальної середньої освіти, зокрема в нашому дослідженні – обґрунтування комплексного підходу до визначення й відбору об'єктів, методів і способів прогнозування.

Комплексний підхід до прогнозування розвитку повної загальної середньої освіти забезпечує:

1) комплексне дослідження стану освітніх об'єктів і прогностичного фону (процесів і явищ соціального та економічного розвитку);

2) визначення на основі аналізу якісних і кількісних показників розвитку освіти у комплексі з соціально-економічними процесами;

3) виявлення комплексу об'єктивних умов, чинників і тенденцій розвитку повної загальної середньої освіти;

4) дослідження процесу розвитку повної загальної середньої освіти як комплексу об'єктів для прогнозування, прогноз розвитку кожного з яких створює цілісну картину про стан і розвиток усієї освітньої системи, що дає змогу розробляти коротко-, середньо- та довгострокові прогнози;

5) визначення та розроблення прогностичного інструментарію – методів і засобів прогнозування.

Комплекс методів і засобів прогнозування розвитку повної загальної середньої освіти включає такі методи, як загальнонаукові (теоретичний аналіз, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення, опитування, спостереження, експеримент), які дають змогу дослідити реальний (або минулий) стан об'єкта дослідження; класичні методи прогнозування (екстраполяція, метод експертної оцінки, прогностичне моделювання), що застосовуються у розробленні прогнозів; статистичні методи для визначення кількісних показників розвитку освітніх об'єктів; нормативний метод для розрахунків потреб суб'єктів освіти на основі встановлених норм і техніко-економічних нормативів. Нами визначено такі засоби прогнозування: організаційні (заходи та режимні моменти процесу прогнозування розвитку загальної середньої освіти); інформаційно-комунікаційні (засоби пошуку, обробки та збереження інформації, електронні бази даних, комп'ютерні програми, web-інструменти); матеріально-технічні (науково-методична, довідкова література, технічні прилади та обладнання); комунікативні (прийоми і техніки спілкування та взаємодії).

Комплекс методів і засобів прогнозування розвитку повної загальної середньої освіти є варіативним і залежно від мети, об'єктів, умов прогнозування та очікуваних результатів може доповнюватись іншими методами та засобами прогнозування на основі наукового обґрунтування.

Комплексність розглядається нами як ключова умова прогнозування розвитку повної загальної освіти, що забезпечує системність і варіативність у визначенні та застосуванні методів і засобів прогнозування та керованість прогностичною діяльністю.

Перспективними вважаємо дослідження проблем підготовки педагогічних працівників до комплексного застосування методів і засобів прогнозування в розробленні прогнозів розвитку інноваційних процесів у системі освіти, навчальних закладів та інших освітніх об'єктів.

### Використані джерела

1. Бобровська О. Ю. Еволюція прогнозування розвитку соціально-економічних процесів: стан і напрямки удосконалення [Електронний ресурс] / О. Ю. Бобровська. – Режим доступу: [http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2011-02\(6\)/11boysnu.pdf](http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2011-02(6)/11boysnu.pdf)
2. Бойчик І. М. Економіка підприємства : навч. посіб. [Електронний ресурс] / І. М. Бойчик. – К. : Атіка, 2002. – 480 с. – Режим доступу: <http://library.if.ua/book/20/1620.html>
3. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. посіб. / М. Й. Варій. – 2-е вид., випр. і доп. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
4. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учеб. пособ. / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 768 с.
5. Гораш К. В. Психологічна структура прогнозування розвитку загальної середньої освіти / К. В. Гораш // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 4. – С. 94–99.
6. Економічна енциклопедія : у 3-х т. / редкол. : С. В. Мочерний (відп. ред.) та ін. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – Т. 1. – 864 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Жилінська Л. О. Характеристика методів прогнозування показників діяльності підприємства / Л. О. Жилінська // Інвестиції: практика та досвід. – 2009. – № 1. – С. 42–44.
9. Закон України «Про державне прогнозування та розроблення програм економічного і соціального розвитку України» [Електронний ресурс] Документ 1602-14, чинний, поточна редакція. – Редакція від 02.12.2012. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1602-14>
10. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017. – № 38–39. – С. 380. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
11. Короткий тлумачний словник української мови / за ред. Д. Г. Гринчишина ; науков. ред. О. Д. Пономарів. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 2004. – С. 440. – 605 с.
12. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : монографія / С. М. Ніколаєнко. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.
13. Політологія : підруч. для вищ. навч. закл. / за заг. ред. Ю. І. Кулагіна, В. І. Полуріза. – К. : Альтерпрес, 2002. – С. 578.
14. Реформування української системи освіти в контексті провідних тенденцій розвитку європейського освітнього простору, 2012 [Електронний ресурс]: Государство для общества. – Режим доступу: <http://www.govfor.com/index.php?id=353>
15. Словник української мови : в 11 т. [Електронний ресурс]. – 1978. – Т. 9. – 906 с. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/p/9/906/1>
16. Стеценко С. Г. Демографічна статистика : підручник / С. Г. Стеценко. – К. : Вища шк., 2005. – 415 с.
17. Сухоруков А. І. Моделювання та прогнозування соціально-економічного розвитку регіонів України : монографія / А. І. Сухоруков, Ю. М. Харазішвілі. – К. : НІСД, 2012. – 368 с.
18. Тодосийчук А. В. Прогнозирование развития системы образования [Електронний ресурс] / А. В. Тодосийчук // Образование в документах. – 2008. – № 7. – Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=994](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=994)
19. Федулова Л. І. Сучасна методологія технологічного прогнозування [Електронний ресурс] / Л. І. Федулова. – Режим доступу: [http://eip.org.ua/docs/EP\\_08\\_4\\_124\\_uk.pdf](http://eip.org.ua/docs/EP_08_4_124_uk.pdf)
20. Холден К. Економічне прогнозування: вступ / К. Холден, Д. А. Піл, Дж. Л. Томпсон. – К. : Інформтехніка – ЕМЦ, 1996. – 216 с.
21. Широ́в А. Об инструментарии долгосрочного макроэкономического прогнозирования / А. Широ́в, А. Яновський // Экономист. – 2008. – № 2. – С. 31–44.

### References

1. Bobrovska O. Yu. Evoliutsiia prohnorozuvannia rozvytku sotsialno-ekonomichnykh protsesiv: stan i napriamky udoskonalennia [Elektronnyi resurs] / O. Yu. Bobrovska. – Rezhym dostupu: [http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2011-02\(6\)/11boysnu.pdf](http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2011-02(6)/11boysnu.pdf)
2. Boichyk I. M. Ekonomika pidpriemstva : navch. posib. [Elektronnyi resurs] / I. M. Boichyk. – K. : Atika, 2002. – 480 s. – Rezhym dostupu: <http://library.if.ua/book/20/1620.html>
3. Varii M. Y. Zahalna psykholohiia : navch. posib. / M. Y. Varii. – 2-e vyd., vypr. i dop. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2007. – 968 s.
4. Hershunskiy B. S. Obrazovatelno-pedahohycheskaia prohnostyka. Teoryia, metodolohiya, praktyka :

- учeb. posob. / B. S. Hershunskiy. – M. : Flynta: Nauka, 2003. – 768 s.
5. Horash K. V. Psykholohichna struktura prohnouzuvannya rozvytku zahalnoi serednoi osvity / K. V. Horash // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2016. – N 4. – S. 94–99.
  6. Ekonomichna entsyklopediia : u 3-kh t. / redkol. : S. V. Mochernyi (vidp. red.) ta in. – K. : Vydavnychiy tsentr «Akademiia», 2000. – T. 1. – 864 s.
  7. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; hol. red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
  8. Zhylynska L. O. Kharakterystyka metodiv prohnouzuvannya pokaznykiv diialnosti pidpriemstva / L. O. Zhylynska // Investytzii: praktyka ta dosvid. – 2009. – N 1. – S. 42–44.
  9. Zakon Ukrainy «Pro derzhavne prohnouzuvannya ta rozroblennia proham ekonomichnoho i sotsialnoho rozvytku Ukrainy» [Elektronnyi resurs] Dokument 1602-14, chynnyi, potochna redaktsiia. – Redaktsiia vid 02.12.2012. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1602-14>
  10. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs] Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). – 2017. – N 38–39. – S. 380. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
  11. Korotkyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy / za red. D. H. Hrynchyshyna ; nauk. red. O. D. Ponomariv. – K. : Vydavnychiy tsentr «Prosvita», 2004. – S. 440. – 605 s.
  12. Nikolaenko S. M. Teoretyko-metodolohichni osnovy upravlinnia innovatsiinym rozvytkom systemy osvity Ukrainy : monohrafiia / S. M. Nikolaenko. – K. : Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t, 2008. – 419 s.
  13. Politolohiia : pidruch. dlia vyshch. navch. zakl. / za zah. red. Yu. I. Kulahina, V. I. Poluriza. – K. : Alterpres, 2002. – S. 578.
  14. Reformuvannya ukrainskoi systemy osvity v konteksti providnykh tendentsii rozvytku yevropeiskoho osvitnoho prostoru, 2012 [Elektronnyi resurs]: Hosudarstvo dlia obshchestva. – Rezhym dostupu: <http://www.govfor.com/index.php?id=353>
  15. Slovnyk ukrainskoi movy : v 11 t. [Elektronnyi resurs]. – 1978. – T. 9. – 906 s. – Rezhym dostupu: <http://sum.in.ua/p/9/906/1>
  16. Stetsenko S. H. Demohrafichna statystyka : pidruchnyk / S. H. Stetsenko. – K. : Vyshcha shk., 2005. – 415 s.
  17. Sukhorukov A. I. Modeliuvannya ta prohnouzuvannya sotsialno-ekonomichnoho rozvytku rehioniv Ukrainy : monohrafiia / A. I. Sukhorukov, Yu. M. Kharazishvili. – K. : NISD, 2012. – 368 s.
  18. Todosijchuk A. V. Prognozirovanie razvitiya sistemy obrazovaniya [Elektronnyj resurs] / A. V. Todosijchuk // Obrazovanie v dokumentah. – 2008. – № 7. – Rezhym dostupa: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=994](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=994)
  19. Fedulova L. I. Suchasna metodolohiia tekhnolohichnoho prohnouzuvannya [Elektronnyi resurs] / L. I. Fedulova. – Rezhym dostupu: [http://eip.org.ua/docs/EP\\_08\\_4\\_124\\_uk.pdf](http://eip.org.ua/docs/EP_08_4_124_uk.pdf)
  20. Kholden K. Ekonomichne prohnouzuvannya: vstup / K. Kholden, D. A. Pil, Dzh. L. Tompson. – K. : Informtehnika – EMTs, 1996. – 216 s.
  21. Shirov A. Ob instrumentarii dolgosrochnogo makroehkonomicheskogo prognozirovaniya / A. Shirov, A. YAnovs'kij // Ekonomist. – 2008. – № 2. – S. 31–44.

**Гораш Е. В., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела инноваций и стратегий развития образования Института педагогики НАПН Украины.**

### КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРОГНОЗИРОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПОЛНОГО ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещена роль прогнозирования образовательных процессов на современном этапе реформирования образования Украины; обосновано применение комплексного подхода к прогнозированию развития полного общего среднего образования, в частности в выявлении и отборе объектов, методов и способов прогнозирования. Автор рассматривает комплексность как одну из ключевых условий разработки качественных прогнозов развития полного общего среднего образования и отдельных образовательных объектов прогнозирования (тенденций, явлений, процессов, субъектов образовательного (педагогического) процесса, учебного заведения и т. д.).

**Ключевые слова:** прогнозирование; комплексный подход; развитие полного общего среднего образования; комплексность; объекты, методы и средства прогнозирования.

**Horash K.,** *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), senior researcher, senior researcher at the Innovations and Education Development Strategies Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine.*

### COMPREHENSIVE APPROACH TO PREDICTION OF THE DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATION

The article highlights the role of prediction at the present stage of reforming the education of Ukraine; the use of a complex approach to prediction of the development of complete general secondary education, in particular to the determination and selection of objects and methods of prediction, is substantiated.

Qualitative and accessible education is one of the most important conditions for the development of the economy and society of the country, because the educational system forms and multiplies the most valuable resource - the human one, which provides intellectual and material capital for the development of the country. The current stage of reforming the Ukrainian educational system, in particular its component that is full secondary education, is marked by important changes in the content and structure of education in order to ensure the quality of education of students and their preparation for life. This confirms the urgency and expediency of scientific research of problems of prediction of the development of complete general secondary education, in particular in our study – the justification of the complex approach to the determination and selection of objects and methods of prediction.

The complex approach to prediction of the development of complete secondary education provides: 1) a complex study of the state of educational objects and the predictive background (processes and phenomena of social and economic development); 2) determination based on the analysis of qualitative and quantitative indicators of education development in combination with socio-economic processes; 3) identification of a set of objective conditions, factors and trends in the development of complete general secondary education; 4) studying the process of development of complete general secondary education as a complex of objects for prediction; prediction of the development of each of them creates an integral picture of the state and development of the entire educational system, enabling the development of short, medium and long-term predictions; 5) identification and development of predicting tools – methods and means of prediction.

The complex of methods and means of prediction of the development of complete general secondary education includes such methods as: general science methods (theoretical analysis, comparison, classification, systematization, generalization, survey, observation, experiment), which allow to investigate the real (or past) state of the object of research; classical methods of prediction: extrapolation, expert estimation method; prognostic modeling used in the development of prediction; statistical methods for determining the quantitative indicators of the development of educational objects; normative method for calculating the needs of subjects of education on the basis of established norms and technical-economic standards. We have identified such means of prediction as: organizational (measures and regime of the process of prediction of the development of general secondary education); information and communication (means of searching, processing and storing information, electronic databases, computer programs, web-tools); material and technical (scientific-methodical and reference literature, technical devices and equipment); communicative (methods and techniques of communication and interaction).

A set of methods and means for prediction of the development of complete general secondary education is variable and may be supplemented by other methods and means of prediction, depending on the purpose, objects, conditions of prediction and expected results on the basis of scientific justification.

Complexity is considered by us as a key condition for prediction of the development of complete general education, which ensures systemacy and variability in the determination and application of methods and means of prediction and controllability of predictive activity.

Prospects for the further research are considered for the problems of teacher training for the complex application of methods and means of prediction to make prognosis of the development of innovative processes in the educational system, educational institutions and other educational objects.

**Keywords:** prediction; complex approach; development of complete general secondary education; complexity; objects, methods and means of prediction.



**Малієнко Юлія Борисівна –**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Поєднує наукову і педагогічну діяльність. Співавтор підручників «Історія України (Вступ до історії)» (5 клас), «Всесвітня історія. Історія України. Інтегрований курс» (6 клас), «Всесвітня історія» (7 клас).

**Коло наукових інтересів:** всесвітня історія, зокрема історія Середніх віків, методика компетентнісного навчання історії у загальноосвітній школі. Член журі Всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2016» у номінації «Історія».

e-mail: j-b-m@ukr.net

УДК 373.1:94(100)«07»(48)

## ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ ВСЕСВІТНОЇ ІСТОРІЇ У 7 КЛАСІ

У статті обґрунтовано особливості компетентнісного підходу до навчання всесвітньої історії, розкрито шляхи його реалізації, проаналізовано сутність предметної історичної компетентності, охарактеризовано основні вимоги до компетентнісно орієнтованого підручника з історії, а також до формування логічної компетентності в учнів 7 класу.

Автор наголошує, що зазначений підхід до навчання всесвітньої історії у 7 класі не може обмежуватися лише формуванням предметної, а передбачає і розвиток ключових компетентностей.

**Ключові слова:** компетентність; компетентнісний підхід до навчання всесвітньої історії; історична компетентність; компетентнісно орієнтований підручник; логічна компетентність – складова предметної історичної компетентності.

**Постановка проблеми.** У другій половині XX ст. відбувається зміна парадигми освіти, зумовлена поступовим переходом людства до інформаційного суспільства. У зв'язку з цим починається переорієнтація освітнього процесу на формування в учнів якостей, необхідних для творчої діяльності та постійного засвоєння нової інформації. Саме через це компетентність як здатність до здійснення реальних дій, потенційна готовність розв'язувати проблемні завдання стала центральною категорією освітньої модернізації кінця XX – початку XXI ст. [6].

Українська освітня громада також активно долучилася до розробки цих концептуальних ідей і реалізації їх на вітчизняному ґрунті: аналізують тенденції розвитку освіти, формулюють засадничі положення теорії компетентностей у педагогіці; відбувається активне дефініювання – з'являються похідні поняття: компетенція, компетентнісний урок тощо, що свідчить про намагання науковців модернізувати класичні освітні дефініції.

Розвиваючи ідеї компетентнісної освіти, сучасна українська педагогіка об'єднує вчених, управлінців, учителів, усю зацікавлену громаду навколо проблем реформування школи. Прикладом такої концентрації зусиль став проект «Нова українська школа: основи Стандарту освіти», який базується на компетентнісному підході. Водночас слушною є позиція тієї частини громади, яка вважає, що українська педагогіка має адекватно сприймати зазначені ідеї, творчо реалізовувати їх на українському ґрунті.

Попри вже накопичений вітчизняний науково-методичний доробок із різноманітних питань компетентнісної освіти, її ідеї лише починають системно впроваджуватися у навчальний процес і потребують динамічної адаптації до потреб історичної освіти, зокрема до нових умов, програм, навчально-методичного забезпечення всесвітньої історії у 7 класі (період – Середні віки). У нашій статті будемо послуговуватися як програмним поняттям «всесвітня історія», так і змістовим – «історія Середніх віків».

**Аналіз останніх досліджень** свідчить про активний поступ української освіти у сфері компетентнісного навчання. Засадничі положення досліджень базуються на необхідності підготувати учнів до взаємодії з соціальним середовищем, самореалізації їх як особистостей в умовах багатоманітного світу через засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій [2].

Загальні тенденції запровадження компетентнісного навчання розвитку висвітлено в ґрунтовних дослідженнях К. Баханова, Н. Бібік, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубаچهвої. Принагідно зазначимо, що важливим орієнтиром для подальшого розвитку науково-методичної літератури стала колективна праця «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи», створена вченими НАПН України [5].

Проблеми запровадження компетентнісного підходу до навчання історії розкриваються у дослідженнях В. Власова, Т. Мацейків, І. Мороз, П. Мороза, Т. Ремех та інших. Окремі питання з цієї проблематики знайшли відображення у роботах Ж. Гаврилюк, Р. Баландюка.

Водночас аналіз та узагальнення наявної науково-методичної літератури засвідчує, що в ній відсутнє комплексне висвітлення поняття історичної компетентності, окрім того, робіт, які б сприяли реалізації компетентнісного навчання у контексті курсу всесвітньої історії (7 кл.), поки що недостатньо. Це обумовлює актуальність нашого дослідження.

**Формулювання цілей статті.** Автор ставить за мету обґрунтувати особливості компетентнісного підходу до навчання всесвітньої історії, розкрити шляхи його реалізації, проаналізувати сутність предметної історичної компетентності, охарактеризувати основні вимоги до формування логічної компетентності в учнів 7 класу, наголосити, що зазначений підхід до навчання історії Середніх віків не може обмежуватися лише формуванням предметної, а передбачає і розвиток ключових компетентностей у семикласників.

**Виклад основного матеріалу.** Загальноприйнятого визначення поняття компетентності не існує ані в європейській традиції, ані у вітчизняній. І це зрозуміло. Компетентність як освітній феномен не може тлумачитись однозначно. Як динамічний показник діяльності школярів поняття компетентність, з одного боку, характеризує загальні вимоги до учнів, з другого – звужується відповідно до показників кожного курсу, вікових особливостей дитини.

До 90-х рр. XX ст. роботи над питанням компетентності були поодинокі та мали розрізнений характер. Переломним став 1996 р., коли ЮНЕСКО окреслило коло компетенцій, що мають розглядатися як бажаний результат освіти. У доповіді міжнародній комісії з освіти Жак Делор сформулював чотири основні постулати, на яких має ґрунтуватися сучасна освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити [9, с. 18].

Міжнародні форуми, зокрема Бернський симпозіум за програмою Ради Європи, робочі засідання представників країн Євросоюзу в Лісабоні у 2001 р. тощо, засвідчили розуміння європейською спільнотою актуальності запровадження компетентнісного підходу в освіті. За влучним висловом О. Локшиної, проголошення ЄС у 2006 р. ключових компетентностей необхідними характеристиками громадян суспільства знань стало заключним акордом у тривалому пошуку державами-членами та усією міжнародною спільнотою сенсу компетентностей і їх місії в освіті [8, с. 130]. Отже, у трактуванні Ради Європи, компетентність – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, яку індивід набув у процесі навчання. Компетентності не можуть бути зведені до фактичних знань – «бути компетентним не є у всіх випадках синонімом бути вихованим або освіченим» [8, с. 4].

«Компетентнісний» шлях української педагогіки також пройшов декілька етапів: від розуміння нової європейської освітньої парадигми на межі XX–XXI ст. до запровадження компетентнісної теорії у сучасну практику навчання окремих предметів.

Зупинимося на деяких останніх українських напрацюваннях. Автори проекту «Нова українська школа» (2016) компетентність розуміють як поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити діяльність у нових непередбачуваних умовах [13]. На думку М. Голованя, компетентність є своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки воно, по-перше, поєднує в собі когнітивну та діяльнісну складову; по-друге, у понятті компетентності закладено інтерпретацію змісту освіти, сформованого «відрезультату»; по-третє, ключова компетентність є інтегративною за природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких умінь та знань, що належать до широких сфер діяльності [1]. За О. Пометун, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим і перевіраним у процесі виконання конкретною людиною певного комплексу дій [14, с. 66].

Зазначений підхід було покладено в основу прийнятих у 2012 р. нових програм з історії для 5–9 кл. (авторський колектив на чолі з О. Пометун). Від попередніх програм їх відрізняло розвантаження навчального матеріалу, компетентнісно орієнтована права частина та введення нового типу уроків – практичних занять, запроваджених з метою набуття школярами історичної та інших компетентностей [12, с. 7].

Вже у 2017 р. відбулося оновлення цих програм, здійснене з метою їх модернізації (робоча група на чолі з М. Мудрим). Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності зорієнтовано на формування відповідних компетентностей і викладено через знання, розуміння й уміння, які відповідають знаньовому, смисловому та діяльнісному компонентам [4].

В оновленій програмі з історії (ред. 2017) наголошено, що комплексним показником рівня історичної освіти є історична компетентність учнів, тобто здатність пізнавати минуле, заснована на знаннях, ціннісних орієнтирах і досвіді, набутих під час навчання [4]. Щодо власне змісту всесвітньої історії (7 клас), то предметна історична компетентність – це інтегральний показник діяльності учнів, який охоплює системні знання про головні події, явища та тенденції в історії України та світу у V–XV ст., уміння їх зіставляти; розуміння школярами соціально-економічних, політичних, культурно-духовних явищ і процесів доби Середньовіччя; уміння використовувати різні історичні джерела для виявлення змін у житті та світогляді людей, діяльності історичних осіб; здатність оцінювати значення і впливи відповідних процесів; виражено розглядати контрверсійні та суперечливі теми [12].

Ще у 2014–2015 рр. вчителі отримали право безпосередньо голосувати за кращі підручники для 7 класу, знайомитися з думками експертів, вільно обирати навчальну літературу. Водночас зросла і відповідальність педагогів, насамперед перед учнями, за прийняті рішення. З-поміж інших, які вперше обиралися Інтернет-голосуванням, був і підручник із всесвітньої історії [10]. Вісім авторів і авторських колективів взяли участь у зазначеному конкурсі. Перших три місця посіли книги О. Пометун, Ю. Малієнко; О. Гісема, О. Мартинюка; О. Гісема. Державною (згідно з кількістю голосів) було надруковано усі підручники. Вони гарно ілюстровані, мають рубрикації та навігатори, адаптовані документи й «цікавинки» для семикласників. Проте далеко не всі відповідають вимогам до компетентнісно орієнтованого підручника.

Компетентнісно орієнтований підручник реалізує нові підходи до тексту й позатекстових матеріалів, які не тільки мають надати відповідну інформацію про історичні події, явища, тенденції, але й навчити семикласників опрацьовувати її [3]. Останнє розкривається у системі навчально-пізнавальних завдань [10]. Наведемо основні типи таких завдань, відповідно до курсу всесвітньої історії 7 класу.

- ✓ Завдання для опрацювання історичних джерел. Поставлені безпосередньо до текстових і позатекстових компонентів, вони допомагають учням краще зрозуміти середньовічний документ, «вдивитися» в епоху, відтворену в архітектурних і

мистецьких пам'яток, знайти на карті необхідні історико-географічні об'єкти. Таким чином джерела Середньовіччя, ілюстрації, карти перестають бути просто картинками, а документи – незрозумілим і непотрібним додатком до нарративу.

- ✓ Завдання для перевірки сформованості певної компетентності. Власне зміст завдань передбачено лівою (за новою редакцією програми) колонкою програми – державними вимогами до результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Перетворення таких завдань на навчально-пізнавальну систему сприятиме становленню у семикласників історичної компетентності [11].

Компетентнісний підхід до навчання не може обмежуватися лише формуванням предметної історичної, а передбачає розвиток ключових компетентностей. Останні – саме ті, що необхідні кожній дитині для особистої реалізації, розвитку, вияву активної громадянської позиції, соціальної адаптації. У цьому також проявляється інтегральний характер компетентностей.

Складниками історичної компетентності є: хронологічна, просторова, інформаційна, логічна, аксіологічна компетентності [11]. Формування кожної з них має свої особливості. Розкрити їх в одній статті неможливо, тому зупинимося на окремих аспектах формування логічної компетентності як складової предметної історичної.

Отже, компетентності – важливий фактор розвитку дитини, показник як шляхів здобуття знань, так і практичного їх втілення. Чим вище рівень сформованості компетентностей, тим ширшим є діапазон учнівської діяльності. Актуальність їх формування на уроках історії визначається підвищенням теоретичного рівня викладання всесвітньої історії у 7 класі, зростанням обсягу фактичного матеріалу, а також сенсом навчання та його кінцевими результатами.

Відомо, що скільки б учителі не вдосконалювали способи передачі інформації, аж до повного її аналізу, це ще не забезпечує адекватного усвідомлення учнями сутності історичних явищ. Багато школярів не розуміють об'єктивні причинні зв'язки та логіку їх пошуків і плутають головне та другорядне. Розуміння приходить лише у процесі самостійного аналізу історичних фактів кожним учнем [7, с. 40]. Тому так важливо зосереджуватися на формуванні у семикласників логічної компетентності.

Логічна компетентність теж має свою структуру, до якої ми зарахували такі взаємопов'язані компоненти:

- ✓ мотивація;
- ✓ аналітично-логічні уміння (аналізувати, узагальнювати, порівнювати, класифікувати тощо);
- ✓ досвід використання набутих умінь у нових навчальних і життєвих ситуаціях;
- ✓ емоційно-оцінні судження, ціннісні орієнтири, сформовані внаслідок опанування семикласниками відповідного навчального матеріалу;
- ✓ рефлексія щодо власних навчальних результатів.

Зрозуміло, що семикласники потребують постійного пояснення сутності таких понять і відповідних навчальних дій: аналіз, синтез, порівняння, класифікація історичних фактів тощо. Формуванню логічної компетентності сприятимуть такі види пізнавальної діяльності учнів, як виокремлення основних, найбільш суттєвих деталей, епізодів, ознак історичних подій, явищ, предметів, процесів Середньовіччя, рис характеру, напрямів діяльності середньовічної людини; встановлення між зазначеними факторами логічних, причинно-наслідкових, хронологічних зв'язків.

Така взаємодія учнів і вчителів дає змогу навчити семикласників не тільки детальному опису, а й аналізу фактів Середньовіччя. В іншому випадку поверховий розгляд не дасть змоги учням здійснити синтез вивченого матеріалу, оскільки правильність узагальнень залежить, насамперед, від повноти аналізу. На жаль, через перманентне перевантаження фактичним матеріалом підручників з історії Середніх віків і відповідний брак часу, учні та вчителі часто обмежуються констатацією зовнішніх проявів факту, що послаблює не тільки формування глибоких знань, а й навіть увчелень.



Якщо питання розвитку когнітивної та дослідницької сфери діяльності учнів вже мають певну українську освітню традицію, наукове підґрунтя, то емоційно-мотиваційна, ставленнєва сфера семикласників ще тільки починає досліджуватися. Відомо, що у підлітковому віці різко зростає потреба в активному, самостійному творчому пізнанні. Попри такі прагнення, у багатьох підлітків відсутні конкретні уявлення про те, як реалізувати себе у процесі пізнання. Саме тому вони потребують активної допомоги вчителя. Справедливо стверджується, що у творчості є два головних вороги: по-перше, страх, а по-друге, психологічна інерція (ригідність думки) [15, с. 203]. Педагог повинен сприяти тому, щоб креативні потреби семикласників задовольнялися у процесі засвоєння нових знань з історії Середніх віків, набуття нових практичних умінь шляхом розширення світогляду дитини, формування його оцінних позицій.

Характеризуючи сутнісні ознаки компетентності людини, варто пам'ятати, що вони постійно змінюються (зі зміною світу та вимог до «успішного дорослого»); мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями і знаннями в конкретних галузях (ситуаціях); виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з мотивацією на неперервну самоосвітню діяльність [1].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Компетентнісний підхід – це місток, який поєднує школу з реальним світом і тими потребами, які ставить перед людиною життя [13]. Інакше кажучи, це й освітня стратегія держави, що відкриває перед школою якісно нові перспективи, і показник суб'єктного зростання учнів. Саме тому завдання науковців – відрефлексувати суспільні зміни, реалізувати їх у навчальному процесі, адаптувати до вимог конкретних предметів.

#### Використані джерела

1. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-(1).pdf)
3. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів : посібник / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 128 с.
4. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 18.
6. Куликовський С. Генеза поняття «компетентність» у європейській та українській педагогічній науці / С. Куликовський // Людинознавчі студії. Педагогіка. – 2014. – Вип. 29 (1). – С. 92–103. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud\\_2014\\_29%281%29\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2014_29%281%29_12)
7. Кревер Г. А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5–9 классах: Из опыта работы / Г. А. Кревер. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
8. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
9. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 16–21.
10. Малієнко Ю. Б. Нові підходи до формування змісту підручника «Історія Середніх віків» (7 клас) / Ю. Б. Малієнко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 335–344
11. Малієнко Ю. Б. Формування історичної компетентності засобами підручника з історії Середніх віків / Ю. Б. Малієнко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2016. – Вип. 16. – С. 203–212.
12. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Історія України; Всесвітня історія; Основи правознавства. 5–9 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 96 с.

13. Нова українська школа: основи Стандарту освіти (2016) [Електронний ресурс]. – Львів, 2016. – 64 с. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини/202016/12/05/konczepczyia.pdf>
14. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с. – С. 66–72.
15. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 249 с.

### References

1. Holovan M. S. Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu / M. S. Holovan // Vyshecha osvita Ukrainy. – 2008. – N 3. – S. 23–30
2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-(1).pdf)
3. Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : posibnyk / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Viatkinoi. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – 128 s.
4. Istoriia Ukrainy. Vsesvitnia istoriia. 5–9 klasy. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>
5. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitoi polityky / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : «K.I.S.», 2004. – S. 18.
6. Kulykovskiy S. Heneza poniattia «kompetentnist» u yevropeiskii ta ukrainskii pedahohichnii nautsi / S. Kulykovskiy // Liudynoznavchi studii. Pedahohika. – 2014. – Vyp. 29 (1). – S. 92–103. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud\\_2014\\_29%281%29\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2014_29%281%29_12)
7. Krever G. A. Izuchenie teoreticheskogo soderzhaniya kursov istorii v 5–9 klassah: Iz opyta roboty / G. A. Krever. – M. : Prosveshchenie, 1990. – 192 s.
8. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.) : monohrafiia / O. I. Lokshyna. – K. : Bohdanova A. M., 2009. – 404 s.
9. Lokshyna O. Rozvytok kompetentnisnogo pidkhodu v osviti Yevropeiskoho Soiuzu / O. Lokshyna // Shliakh osvity. – 2007. – N 1. – S. 16–21.
10. Maliienko Yu. B. Novi pidkhody do formuvannia zmistu pidruchnyka «Istoriia Serednikh vikiv» (7 klas) / Yu. B. Maliienko // Problemy suchasnogo pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – Vyp. 15. – Ch. 1. – S. 335–344
11. Maliienko Yu. B. Formuvannia istorychnoi kompetentnosti zasobamy pidruchnyka z istorii Serednikh vikiv / Yu. B. Maliienko // Problemy suchasnogo pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – Vyp. 16. – C. 203–212.
12. Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: Istoriia Ukrainy; Vsesvitnia istoriia; Osnovy pravoznavstva. 5–9 klasy. – K. : Vydavnychiy dim «Osvita», 2013. – 96 s.
13. Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity (2016) [Elektronnyi resurs]. – Lviv, 2016. – 64 s. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/Novyny/202016/12/05/konczepczyia.pdf>
14. Pometun O. Dyskusiiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhenia kompetentnisnogo pidkhodu v ukrainskii osviti / O. Pometun // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / [pid zah. red. O. V. Ovcharuk]. – K. : «K.I.S.», 2004. – 112 s. – S. 66–72.
15. Holodnaya M. A. Psihologiya intellekta. Paradoкsy issledovaniya / M. A. Holodnaya. – SPb. : Piter, 2002. – 249 s.

**Малиненко Ю. Б., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела обществоведческого образования Института педагогики НАПН Украины.**

### **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ВСЕМИРНОЙ ИСТОРИИ В 7 КЛАССЕ**

В статье обоснованы особенности компетентностного подхода к обучению всемирной истории, раскрыты пути его реализации, проанализирована сущность предметной исторической компетентности, охарактеризованы основные требования к компетентностно ориентированному учебнику по истории, формированию логической компетентности у семиклассников.

Автор подчеркнул, что указанный подход к обучению всемирной истории не может ограничиваться лишь формированием предметной, а предполагает и развитие ключевых компетентностей.

**Ключевые слова:** компетентность; компетентностный подход к обучению всемирной истории; историческая компетентность; компетентностно ориентированный учебник; логическая компетентность – составляющая исторической компетентности.

**Malienko Yu., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Senior Researcher, Senior Research Officer at the Department of Social Science Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.**

### **THEORY AND PRACTICE OF COMPETENCE EDUCATION OF THE WORLD HISTORY IN 7<sup>th</sup> FORM**

The article substantiates the peculiarities of the competence approach to the teaching of world history, reveals the ways of its realization, analyzes the essence of the subject historical competence, describes the basic requirements for a competence-oriented textbook on history, for the formation of logical competence of students of the 7th form.

The author emphasizes that this approach to the teaching of world history can not be limited only to the formation of the subject competence, but also involves the development of key competencies.

Despite the accumulated domestic scientific and methodological work on various issues of competence education, its ideas are only beginning to be systematically implemented in the educational process and require a dynamic adaptation to the needs of historical education, in particular to the new conditions, programs, teaching and methodological support for world history subject in the 7th form (period - Middle Ages).

In the opinion of the authors of the project "New Ukrainian School: Fundamentals of the Standard of Education", the competence approach is a bridge that combines school with the real world and the needs that life demands. In other words, this is both the educational strategy of the country, which opens up qualitatively new perspectives for school, and the indicator of personal growth of students. That is why the task of scientists is to reflex social changes, to implement them in the educational process, to adapt to the requirements of specific subjects.

**Keywords:** competence; a competence approach to the teaching of world history; historical competence; competently oriented textbook; logical competence as a component of subject historical competence.



**Кришмарел Вікторія Юріївна** — кандидат філософських наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

**Коло наукових інтересів:** релігієзнавство, етика, методика суспільствознавчих предметів, мистецтво. Автор понад 60 наукових публікацій з філософії, релігієзнавства, методики навчання складникам історії в системі загальної освіти.

e-mail: krishmarel@ukr.net

УДК 71.671.11+372.893:2-1

## РЕЛІГІЙНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДНИК ІСТОРІЇ УКРАЇНИ: ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ

Статтю присвячено розкриттю сутності релігійної культури і основних її складників як невід'ємного компоненту історії, без урахування ролі, місця та особливостей якого неможливе формування цілісної історичної компетентності учнів 7–9 класів. Включення вищезначеного складника в систему історичної освіти можливе лише за умови підвищення професійного рівня у відповідній сфері вчителів. У статті представлено дефініційно-структурний виклад основних понять, що стосуються сфери релігійної культури, з декількох позицій: сутнісного та історичного значення для сучасності. Матеріали статті рекомендується використовувати також як основу для подальших власних методичних розробок вчителів.

**Ключові слова:** компетентність; історія; школа; релігія; культура.

**Постановка проблеми.** Зміни, які відбуваються у світовому культурному просторі нині, відзначені особливою роллю релігійних факторів. З одного боку, спостерігається тенденція до десакаралізації щоденного життя, розмежування релігійного життя і державного, а з другого – важливість значення релігійної самоідентифікації та культуротворчих чинників релігії, її інтегруючої та дезінтегруючої функції, особливо у світлі змін світоглядних парадигм європейського населення, є незаперечною.

Зазначені тенденції відобразилися у пояснювальній записці до чинної (затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України № 52 від 13 січня 2017 р. і № 201 від 10 лютого 2017 р.) навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів з історії України та всесвітньої історії для 5–9 класів. Зокрема, відповідно до компетентнісного потенціалу предмета в зазначеному аспекті найбільш вагомим є виокремлення дев'ятої ключової компетентності «обізнаність та самовираження у сфері культури», яка передбачає «уміння: образно мислити та уявляти; інтерпретувати твори мистецтва; розвивати власну національно-культурну ідентичність у сучасному багатокультурному світі; окреслювати основні тенденції розвитку культури в минулому та сьогоденні; використовувати мистецькі артефакти для пізнання минулого, осмислювати твори мистецтва в історичному контексті; зіставляти досягнення української культури з іншими культурами; виявляти вплив культури на особу та розвиток цивілізації. Ставлення: свідоме збереження та розвиток власної національної культури, повага до культур інших народів; відповідальна поведінка та піклування про

пам'ятки української і світової культури; відкритість до міжкультурного діалогу. Навчальні ресурси: твори мистецтва, творчі проекти, інтерактивні заняття в музеях, галереях тощо» [2].

Оскільки релігія в освітньому просторі в аспекті вивчення в державних школах розглядається переважно як явище культури, що має безпосередній вплив практично на всі сфери життя людини (соціальну, політичну, наукову тощо), а також безпосередньо пов'язане з величезним масивом творів мистецтва, то вважаємо, що зазначена компетентність безпосередньо стосується в тому числі й релігієзнавчого у своїй суті наповнення деяких аспектів змісту розділів вищезазначеної програми. До виокремленого узагальнення доходимо не лише шляхом логічних умовиводів, але й на основі твердження у тому ж таки документі («Міжпредметні та предметні змістовні лінії») у контексті розкриття змістовної лінії «Культурна самосвідомість», що «учнів 7–9 класів орієнтують усвідомлювати себе носіями та продовжувачами певної культури, розуміти важливість міжкультурного спілкування і співробітництва, з повагою ставитися до представників інших культур; розуміти значення культурної традиції для розвитку суспільства» [2]. У зазначеному контексті слово «культура» є цілком співзвучним «релігія» (у смисловому значенні нерозривності самоідентифікації людини як *homo religiosus* у розумінні М. Еліаде).

**Аналіз останніх досліджень.** Питанням викладання релігієзнавчих або духовно-етичних за своїм спрямуванням курсів присвячено роботи І. Галицької, П. Козирева, І. Метлика, Є. Шестуна. Хоча часто важливішим стає правовий аспект таких курсів, тому на увагу заслуговують дослідження Е. Аскерова, Г. Друзенко, Р. Підпригорни, І. Понкіна, Л. Филипович. Якщо ж звертатися до теоретичного виміру методологічного обґрунтування, одними із найбільш вагомими є розробки Р. Голдмана, М. Гримміта, Д. Джарвіса, Г. Лоукс, Н. Смарта, Д. Халла. З огляду на розробки методики навчання історії в школі, найбільш вагомими вважаємо розробки К. Баханова, В. Власова, О. Луніки, М. Люшина, П. Мороза, О. Муляр, О. Пометун. Проте залишається недостатньо розкритою проблема висвітлення питань, пов'язаних з релігією, у 7–8 класах загальноосвітніх навчальних закладів. Особливо важливо це робити з огляду на сучасну ситуацію в Україні через висвітлення причин різної самоідентифікації та можливостей інтегративних процесів між представниками різних груп. Це передбачає детальнішу увагу до таких питань, як, наприклад, «Релігія та політика», «Релігія та освіта», «Релігія та національна самосвідомість», «Патріотизм та релігійність» тощо.

**Формулювання цілей статті.** Ефективне впровадження знань про релігію як складника історичної шкільної освіти можливе лише за умови підвищення фахового рівня вчителів у зазначеній проблематиці. Тож метою цієї публікації є понятійно-структурований виклад базових термінів, які є загальноживаними у релігієзнавчому дискурсі. Вони представлені не просто у вигляді дефініцій, а як елементи єдиної системи релігійної культури, які подані з декількох позицій: сутнісного наповнення, історичного значення, місця у сучасному культурному вимірі.

**Виклад основного матеріалу.** Нижченаведені матеріали рекомендуємо використовувати не лише для підвищення фахового рівня вчителів (адже подано відомості, яких немає у підручниках), поглиблення їхніх знань щодо релігійного складника історії, загальнокультурного розвитку, оволодіння термінологією, яка є вихідною для вправного оволодіння зазначеним матеріалом, але й як основу для подальших власних розробок: дослідницьких завдань для учнів, урізноманітнення домашніх завдань, поглибленого оволодіння матеріалом у межах позаурочної роботи (напр., Малої академії наук України). Наведені конкретні приклади дають змогу знайти відповідний ілюстративний супровід, поглибити кращезнавчий аспект.

Вихідним є усвідомлення сутності явища *релігійної культури*. *Релігійна культура* – особлива частина культури людства, яка пояснює людину, світ, суспільство та взаємодію між ними на основі релігійних поглядів. У своїй суті релігійна культура базується на здатності сприймати на віру, без раціонального доведення та перевірки власним досвідом, картину світу як цілісність. При цьому необхідно пам'ятати про те, що релігійна, як і будь-яка інша, культу-



ра поділяється на *духовну* (молитви, заговори, система ціннісних орієнтирів, звичаї тощо) та *матеріальну* (мистецтво, інституції, література тощо), проте відокремити їх одну від одної практично неможливо.

Структурно релігійну культуру можна поділити на два рівні: *спеціалізований* (зміст релігійних вчень, езотеричний складник) та *повсякденний* (побутова магія та сімейно-обрядові традиції, що включають релігійну компоненту). Компонентами релігійної культури є: норми моралі, система культових дій, символіка, художня творчість (мистецтво, література, публіцистика), навчальні заклади, бібліотеки та видавництва, філософська та політична думка. Більшість наукових шкіл визначає міру специфічності культури через той образ, який формує домінуюча релігія. На основі цього виділяють культуру християнську, ісламську, буддійську тощо.

Специфікою релігійної культури є регуляція на її основі повсякденного життя. Також вплив на суспільство відбувається через пряму участь релігійних організацій (напр., церкви) у соціальному житті, а також через створення відповідних груп, що може призводити до виникнення субкультурних об'єднань, інколи навіть перетворюючись на вагомі та впливові суб'єкти культурного та суспільного життя (напр., політичні партії).

Під час дослідження релігійної культури, зокрема українців, важливо враховувати вагомість різних історичних періодів. Особливо це стосується язичницьких та християнських впливів (див. з цього приводу відомий вислів митрополита Іларіона). Щодо дохристиянських вірувань жителів території сучасної України, то наразі немає усталеної термінології. Використовують здебільшого три терміни: язичництво, політеїзм, поганство. Кожен з них має свої особливості:

- *язичництво* (від церковносл. *іа́зыцы* – народи) – вірування нехристиянізованих народів, часто використовується для протиставлення з теїстичними релігійними течіями;
- *політеїзм* (від д. гр. *πολύ* – багато і *θεός* – бог) – система релігійних вірувань, яка передбачає наявність віри у велику кількість богів, зазвичай підпорядкованих ієрархічним відносинам, які мають тісний зв'язок зі світом людей;
- *поганство* (від латин. *paganus* – сільський, простонародний) – активно використовувався у текстах слов'яномовних теологів і філософів за асоціативності зі словом «поганій», тож несе чіткий аксіологічний аспект, хоча за своєю суттю цей термін є синонімічним до «політеїзму», лише походить з іншої мовної традиції.

Під час вивчення питань культури чи особливостей релігійного життя в Україні Х-XVII ст. вчителю варто звернути увагу учнів, що надзвичайно довгий тривав період так званого «двовір'я» (за деякими даними, поклоніння язичницьким богам у священних гаях у Північній Україні відбувалося до XVIII ст.), коли дохристиянські вірування намагалися викорінити з повсякдення, призив до глибокого просвячення цих неусвідомлених вірувань у християнське середовище. Практично всі дунадесятні (дванадцять основних свят християнського річного циклу) свята мають «народний» варіант відзначення, який, залежно від рівня прийнятності у системі цінностей християнства, або включається до інституціоналізованої обрядової діяльності та регламентується нею, або ж залишається «антицерковним», проте суттєвим елементом української народної релігійної культури. Окрім загальновідомих прикладів зі святкуванням Івана Купала та Зелених Свят, варто звернути увагу на тексти щедрівок, які чітко відсилають до святкування Нового Року навесні (що було асимільовано у православному варіанті до нового відліку календарного року від Різдва), писанкарство, святкування Покрови Пресвятої Богородиці тощо. Під час вивчення повсякденного життя та побуту населення України варто звернути увагу учнів на те, що широким є використання дохристиянської символіки в оздобленні не лише буденних речей (вишиванки, розпис глиняного посуду тощо), але й церковних атрибутів. Найбільш широке розмаїття язичницьких елементів можна знайти у сфері побутової магії, де навіть за умови використання безпосередньо намовляння чи заговору у вигляді молитви (чи з прямим зверненням до святих (найчастіше – Пантелеймона або Миколи), Диви Марії (заступниці у переважно жіночих турботах, на що вказують шановані іконі «Млекопитательница», «Споручица хлебов» тощо), у особливих випадках – до Святої

Трійці)) присутні дії нехристиянського змісту (наприклад, освяченою під час Вербної неділі лозою бити по спині з побажаннями здоров'я, освяченою під час пасхального богослужіння сіллом посипати кути домівки тощо). Побутовий рівень впливу дохристиянських вірувань спостерігається переважно через систему табу: у розташуванні предметів у домівці (не спати ногами у напрямку дверей), у діях вагітної жінки (не торкатися обличчя злякавшись), а особливо це стосується обрядів, так чи інакше причетних до системи ініціації (весілля, родини, святкування випускного чи підвищення у професійному розвитку тощо).

Крім того, нині дохристиянські вірування повертаються безпосередньо у релігійну сферу через відродження системи сакральної наповненості місць, дій, слів, які мали релігійний характер у дохристиянський період. Неоязичництво як явище відоме у всьому світі, його активізація впродовж останнього півстоліття пояснюється багатьма чинниками не лише особистісного рівня, але й геополітичними, економічними тощо. У сучасній Україні відродження релігійної системи язичницьких вірувань відбувається на основі діяльності в основному таких найбільш вагомих течій: Рідна Віра, РУНВіра, Ладовіри, Ягновіри, Орантіїці тощо.

Важливу роль у формотворчому процесі української релігійної культури відіграло християнство. Це послугувало базисом для формування релігійно-художньої ціннісної системи народу. Зокрема, найяскравіші та виразні приклади можна спостерігати у синкретизмі видів мистецтва, підпорядкованих ідеї спілкування з Богом, що особливо помітно в символіці, яка виступає поєднуючою ланкою язичницького та християнського світоглядів. Це пояснюється тим, що якщо ранні форми релігії поєднані з етнокультурою, злиті з нею, то християнство як «зріла» («післяосьова») релігія (на основі термінології К. Ясперса) відокремлює себе від етнокультури, однак, поширюючись, неминуче зазнає її впливу. Найглибше синкретизм відбувається на рівні обрядів, звичаїв і міфів місцевого рівня значення. Крім того, варто зважати на неоднорідність самого християнства, а також нерозривний взаємозв'язок при вибудові зовнішньополітичних відносин етнорелігійних факторів (наприклад, суміжність процесів окатоличення та ополячення тощо). Образ суворого Бога-Вседержателя і Бога караючого був пом'якшений в українців надзвичайно поширеним культом Матері Божої та захисника Миколи-Чудотворця. Усі ці ознаки гуманізації християнства виявилися також в українській філософській думці.

Одним з основних проявів матеріальної релігійної культури є об'єкти мистецтва. Саме тому на конкретних прикладах зразків різних видів мистецтва можна отримати цілісне уявлення про систему світогляду, цінності, побут народу. Основні види мистецтва забезпечують можливість прослідкувати найбільш відмінні особливості релігійної культури українців, унікальні та загальні риси. Умовно можна виділити наступні види мистецтва, які відображають релігійну культуру: архітектура (храмові будівлі, релігійно-культурні комплекси тощо); живопис (іконопис, фрески, мозаїки тощо); література (священні тексти та духовна література); прикладне мистецтво (речі культового призначення, практичні елементи оздоблення (напр., *панікадило*), облачення священнослужителів тощо).

Зупинимось більш детально на перших трьох як найбільш чітко детермінованих релігійним світоглядом.

Говорячи про релігійну культуру, насамперед необхідно зупинитися на архітектурі та храмовому просторі. Характерно, що для дохристиянських вірувань слов'ян наявність монументальних культових споруд була нехарактерною, здебільшого використовувалася пластика (об'ємні зображення на площині або в просторі) з каменю або дерева. Переважно це були так звані «ідоли», тобто зображення бога, якого вшановували у цій місцевості. Найвідомішим прикладом є *збручанський ідол*. Необхідно відзначити, що ідол – це не лише зображення, персоніфікація божества, але й відображення цілісної світоглядної системи. Якщо говорити про просторові форми, то найбільш поширеними на території сучасної України були *катища*. Більшість з них було зруйновано в процесі християнізації, проте не втратили сакрального значення, адже на їх місці часто будували церкви та собори.

Формування монументальної релігійної архітектури тісно пов'язане з загальнодержавними та культуротворчими процесами VII–IX століть. З посиленням централізації влади

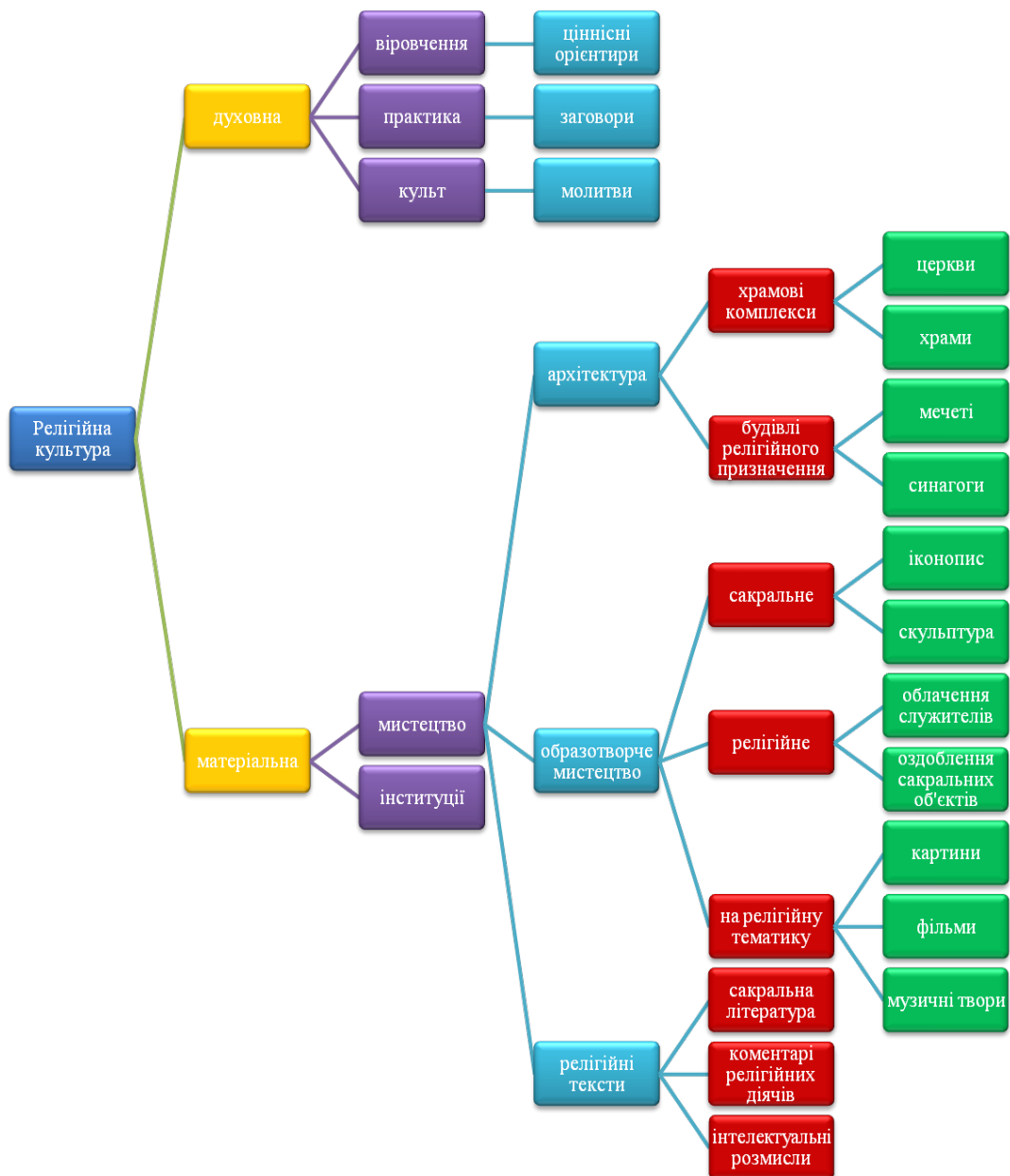


Схема 1. Структура компонентів релігійної культури як складника навчання історії України

та формуванням феодальної Київської Русі все більш відчутним ставав вплив християнства (з X ст. – визначальним, насамперед з політико-економічних причин). Через це особливий вплив на формування української християнської культури мала Візантія, особливо у кам'яній архітектурі та її оздобленні (мозаїки, іконопис тощо). Проте вже упродовж наступних двох століть формується аутентичний стиль. Прикладами культового храмового будівництва в християнстві є *церкви* та *собори*. Вони можуть бути декількох типів, основними з яких є: ротондові, базилікальні, хрестово-купольні. У Київській Русі найбільшого поширення набули запозичені з Візантії хрестово-купольні храми. Основні архітектурні елементи православних храмів Київської Русі формувалися здебільшого під впливом Візантії та Греції. Проте симбіоз яскравої, життєрадісної народної культури давніх слов'ян із монументальністю візантійських будівель та аскетичною суворістю грецьких храмів дав самобутнє явище – світлі та просторі кам'яні собори, які є неповторними за оздобленням та складністю архітектурних форм. Найяскравішими прикладами є Софія Київська, Кирилівська церква, Успенський Собор тощо. Окрім унікальних за своїм значенням для всього християнського світу православних церков та соборів, територія сучасної України має неперевершені зразки римо-католицької та греко-католицької архітектури.

Храми – не виключно християнське надбання, умовно до них можна відносити і культові будівлі інших релігійних течій. Оскільки територія України історично була заселена представниками різних світоглядно-релігійних традицій, то і в архітектурі знаходимо їхні прояви. Яскравим виявом є неперевершені *синагоги* Чернівців, Ужгорода, Києва. Виокремити в їхньому оздобленні суто українські риси досить складно, проте їх включеність у загальний вигляд міст, значення у суспільному житті не викликає сумніву в тому, що їх також необхідно розглядати як вагомий елемент релігійної культури мешканців України. Особливо показовим це є у період антисемітської політики Радянського Союзу періоду до Другої світової війни, коли активно діяли неофіційні громади, особливо в Одесі. Також варто зазначити, що за умови неруйнації цих культових будівель під час атеїстичної політики їхні приміщення передавалися здебільшого мистецьким інституціям (напр., центральну синагогу в Ужгороді було перетворено на філармонію, а київську синагогу – на ляльковий театр). Окрім того, здебільшого на півдні України збереглися старовинні *мечеті* – переважно старовинні кам'яні споруди без визначального зовнішнього оздоблення, проте надзвичайно важливі для місцевого населення, адже вони виступали центром не лише релігійного, але й громадсько-політичного життя. Окрім старовинних споруд, мечеті та ісламські культурні центри, при яких є зали для молитов, активно будуються в Україні впродовж останніх десятиліть.

У цілому розвиток храмової архітектури співпадає з історичним розвитком архітектури в конкретному регіоні, тому можна знайти не лише костели у готичному стилі, але й у класичному (напр., костел Св. Олександра у Києві) та синагоги у бароковому (напр., у м. Ужгород). Тому архітектурні особливості у цьому контексті не виступають відмінними рисами саме релігійної культури.

Серед сучасних культових будівель варто відзначити появу буддійського храмового комплексу у Черкасах та ступи у Запоріжжі, ашраму вайшнавів у Києві, храму мормонів тощо. Усе це свідчить про відкритість та гнучкість релігійної культури українців. При цьому йдеться про асиміляцію чужорідних елементів у наявну систему.

Стосовно живопису, що належить до сфери релігійної культури, то він поділяється на такі типи: сакральний, релігійний, творчість на релігійну тематику. Останній з цих типів є відображенням світського світогляду, коли релігійні уявлення дають сюжет і канву для мистецької діяльності. Прикладами може слугувати «Народження Венери» Ботічеллі, творчість раннього Ге, полотна Іванова, а також твори сучасного кінематографу (напр., «Страсті Христові») та інших сфер мистецтва (рок-опера «Ісус Христос – суперзірка», скульптура «За любов Божу» Д. Херста тощо). Релігійні зображення стосуються декоративно-прикладної сфери, відображають у цілому релігійні погляди, проте здебільшого не сприймаються як самоцінні. *Сакральне мистецтво* – це образ позаобразного досвіду, який сприймається митцем як засвідчення ієрофанії, легітимізація цього образу зі сторони офіційних представників релігії,

внаслідок чого він стає включеним в ієротопію і сприймається реципієнтом як прояв сакрального. Сакральний живопис дохристиянського періоду до нас практично не дійшов. Можна говорити лише про деякі елементи – скульптури-фетиші, орнаментальні обереги тощо, проте це більше стосується релігійного мистецтва.

Прикладом сакрального живопису є іконопис. *Ікона* як об'єкт благоговійного вшанування характерна для православ'я та католицизму в цілому, тому тут ми зупинимося саме на характерних рисах народного українського іконопису. Здебільшого він буде стосуватися православ'я та греко-католицизму. При цьому необхідно зважати на те, що іконопис має дві потужні течії – церковний (офіційний) та народний (може навіть суперечити канонічним принципам, проте це не усвідомлюється ані реципієнтами, ані авторами – наприклад, усміхнений Ісус Христос). Здебільшого, говорячи про іконопис зараз, йдеться про зображення фарбами на дошці. Проте першопочатково ікони виконувалися переважно у техніці *мозаїки* та *фрески*, що характерне для монументального будівництва. У подальшому, з поширенням християнства та збільшенням потреби у великій кількості ікон (особливо з XIV ст., коли остаточно утвердився як обов'язковий елемент іконостас з уставленим сюжетно-композиційним рядом), розвивається традиційний іконопис. Унікальним прикладом збереженого іконопису різних технік та історичних періодів є Кирилівська церква у Києві. У цілому сюжетно-композиційні образи ікон були запозичені з Константинополя, проте досить швидко виокремилися місцеві особливості – світліші фарби, м'якіші риси облич, але при цьому було збережено різкі та чіткі лінії основних елементів. Ці техніки Київської школи було взято за основу в іконописі Феофана Грека та Андрія Рубльова, де вони набули найвищого рівня майстерності. Розміщення осередків іконопису в Україні залежало від політично-економічного становища окремих міст та їхнього культурного розвитку. Отже, іконописні школи почергово розміщувались у Києві, Галичі, Перемишлі, Самборі, Львові, Вишні, Посаді Риботицькій, Жовкві відповідно до періоду розквіту цих міст. Через навалу монголо-татарів у середині XIII ст. мистецтво Київської Русі зазнало занепаду. Наступний вагомий етап розквіту – барокова українська ікона XVII ст., яка є унікальним мистецьким явищем, зумовленим поступовою світською інтерпретацією. З кінця XVIII ст., а особливо у XIX ст. відбувається помітний вплив народних декоративних традицій на художні зразки. Найбільш яскраво це проявилось, коли іконопис, фактично, перетворився на академічний живопис, а формування національного стилю відбувалося шляхом включення до цілісної художньої системи селянського примітивізму.

Порівняно з іншими релігійними течіями, саме християнський іконопис набув потужного самобутнього розвитку на території сучасної України. Одним з пояснень може слугувати те, що в інших монотеїстичних релігіях (їудаїзм, іслам) образотворче мистецтво не сприймається як сакральне. Воно може бути використано для посилення релігійного настрою (наприклад, єдність колін Ізраїлевих через зображення зодіакального циклу), підкреслення деяких теологічних ідей, проте не є сакральним. Саме тому в цілому розвиток такого мистецтва пов'язаний із загальними тенденціями, які характерні для конкретного часу та місцевості. Яскравим прикладом є надзвичайно складний і вишуканий розпис синагоги в Ходорові.

Інтелектуальним виявом релігійної культури народу є релігійні тексти, які умовно можна поділити на три великих групи: сакральна література (її походження, а також значення для кожного віруючого, догматично обумовлені; відповідно, матеріальне втілення зазвичай відзначається вагомістю); коментарі та пояснення авторитетних релігійних діячів (зазвичай, ці тексти не сприймаються як священні, але містять вказівки для обов'язкового виконання); інтелектуальні роздуми (розвиток філософсько-релігійних поглядів, тексти, які відображають полемічні, догматичні та інші питання, проте не є вагомими та важливими для загалу, хоча й формують основи для тих чи інших світоглядних тенденцій цього загалу, проте не на пряму, а опосередковано, тобто через проповіді, реформи тощо).

Наявність сакральних текстів у слов'ян дохристиянського періоду досі викликає суперечки в академічних колах. Єдиним матеріальним носієм є втрачений оригінал Велесової книги. Варто зазначити, що збереглося надзвичайно мало докириличних написів, вони є досить розрізненими та фрагментарними, і про тексти як такі не йдеться. Розвиток релігійної



літератури на теренах сучасної України починається із введенням кириличної абетки та перекладів Біблії, насамперед Євангелія. Саме ці тексти послугували основою для розвитку богословської думки та літературної культури на цих землях. Оскільки виготовлення та оздоблення книг до винайдення книгодрукування було надзвичайно тривалим і дорогим процесом, то кожен екземпляр можна розглядати як зразок мистецтва. Вагомим при цьому є те, що текст практично не зазнавав змін, проте суттєво відрізнялося оздоблення – наявність мініатюр, буквиць, використання чорнил різного кольору, перегородчастої емалі тощо. Особливо вражають оформлення окладів, які є взірцями не лише образотворчого, але й ювелірного мистецтва. Винайдення книгодрукування значно спростило та здешевило процес виготовлення книг, тому писемний люд був практично повністю забезпечений сакральними текстами. При цьому навчання грамоти у церковно-приходських школах відбувалося саме за текстами Біблії, а диякони невеличких церков часто ледь могли розібрати церковні тексти. Це спричинило шанобливе ставлення до священних текстів (як матеріальних об'єктів) та дещо зневажливе ставлення до інтелектуальних можливостей нижчого духовенства. Це факт відображено у фольклорі.

Окрім християнської рукописної традиції, на теренах України також активно розвивалась писемність іудейської традиції. Тора, як сакральний текст, може бути виключно у рукописному виконанні, з абсолютним копіюванням списку, тільки як сувій. Саме тому мистецьке оформлення безпосередньо Тори стосуватися не може, проте проявити себе майстри могли в оздобленні *риммоніму* та *кетеру*, а також безпосередньо *тіка* або *мантли*. Здебільшого при цьому використовується традиційна символіка – гранат, корони, дзвіночки, проте присутні образи та техніки, характерні для місцевих майстрів. Неперевершені зразки Тори зберігаються не лише у сучасних синагогах України, але й у музеях.

Коран, як сакральний текст, не може бути змінений, тож і оздоблення стосується лише допоміжних елементів (полів, обкладинки). Заслужовує на увагу те, що переклад може бути лише «перекладом змісту». Вперше повнотекстовий переклад українською мовою здійснено на початку 2012 року. Враховуючи складну долю мусульман в Україні, переважна більшість історично ціннісних зразків не збереглася.

**Висновки.** Релігійна культура є системою, що саморегулюється, і хоча вона й характеризується високим ступенем традиційної стійкості, їй притаманна тенденція до змін, тож вчителям варто наскрізно протягом вивчення історії України звертати на це увагу. Процес самовідтворення релігійної культури відбувається на рівні колективного несвідомого або являє собою цілеспрямований акт людської діяльності, визначальною рисою якої є орієнтація на підтримку внутрішньої рівноваги. Її складники здебільшого детермінуються світоглядними постулатами релігійної течії, проте в конкретних інтерпретаціях залежать від історичного та культурного контексту. З огляду на зазначене вище, релігійна культура може бути розглянута в процесі навчання історії України не лише як частина суспільного поступу, але й як вагомий (інколи – єдиний, що дійшов до наших днів) приклад розвитку, здобутків, унікальності певного народу (у зазначеному контексті – українців як громадян однієї держави, а не лише за етнічною самоідентифікацією).

#### Використані джерела

1. Історія релігії в Україні : навч. посіб. / Відп. редактор: А. М. Колодний, П. Л. Яроцький. – К. : Т-во «Знання», КОО, 1999. – 735 с.
2. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Програма затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [mon.gov.ua/content/Novini/2017/06/12/1/14.history-5-9.doc](http://mon.gov.ua/content/Novini/2017/06/12/1/14.history-5-9.doc) Лубський В. І. Історія релігій в Україні : підручник / В. І. Лубський, М. В. Лубська. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. – 696 с.
3. Український іконопис XII–XIX ст. Національний художній музей України [Електронне джерело]. – Режим доступу: <http://namu.kiev.ua/ua/print.html?printid=66>

### References

1. Istoriya religiyi v Ukraini : navch. posib. / Vidp. redaktor: A. M. Kolodny`j, P. L. Yarocz`ky`j. – K. : T-vo «Znannya», KOO, 1999. – 735 s.
2. Istoriya Ukrainy`. Vsesvitnya istoriya. 5–9 klasy`. Navchal`na programa dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv. Programa zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity` i nauky` Ukrainy` vid 07.06.2017 # 804 [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: [mon.gov.ua/content/Novy`ny`/2017/06/12/1/14.history-5-9.doc](http://mon.gov.ua/content/Novy`ny`/2017/06/12/1/14.history-5-9.doc) Lubs`ky`j V. I. Istoriya religij v Ukraini : pidruchny`k / V. I. Lubs`ky`j, M. V. Lubs`ka. – K. : Vy`davny`cho-poligrafichny`j centr «Ky`yivs`ky`j universy`tet», 2004. – 696 s.
3. Ukrayins`ky`j ikonopy`s XII–XIX st. Nacional`ny`j xudozhnij muzej Ukrainy` [Elektronne dzherelo]. – Rezhy`m dostupu: <http://namu.kiev.ua/ua/print.html?printid=66>

**Кришмарел В. Ю., кандидат философских наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела обществоведческого образования Института педагогики НАПН Украины.**

### РЕЛИГИОЗНАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИСТОРИИ УКРАИНЫ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Статья посвящена раскрытию сущности религиозной культуры и основных ее составляющих как неотъемлемого компонента истории, без учета роли, места и особенностей которой невозможно формирование целостной исторической компетентности учеников 7–9 классов. Включение вышеобозначенной составляющей в систему исторического образования возможно только при условии повышения профессионального уровня в соответствующей сфере учителей. В статье представлено дефиниционно-структурное изложение основных понятий, касающихся сферы религиозной культуры, с нескольких позиций: сущностного, исторического значения для современности. Материалы статьи рекомендуются использовать также как основу для дальнейших собственных методических разработок учителей.

**Ключевые слова:** компетентность; история; школа; религия; культура.

**Kryshmarel V., Candidate of Philosophical Sciences (PhD in Philosophy), Senior Research Officer at the Department of Social Science Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.**

### RELIGIOUS CULTURE AS A COMPONENT OF HISTORY OF UKRAINE: BASIC CONCEPTS

The article is devoted to the disclosure of the essence of religious culture and its main components as an integral part of history, without taking into account the role, place and peculiarities of which it is impossible to form a coherent historical competence of students of 7–9<sup>th</sup> form. Inclusion of the aforementioned component in the system of historical education is possible only if the professional level of teachers in the relevant field is increased. The article presents the definitions and structural description of the basic concepts concerning the sphere of religious culture, from several positions: essential, historical, significance for the present. The materials of the article are also recommended to be used as a basis for further methodological developments of teachers.

National religious culture is a self-regulating system, and although it is characterized by a high degree of traditional resistance, it has a tendency to change. The process of its self-reproduction takes place at the level of the collective unconscious or represents a purposeful act of human activity, the defining feature of which is the orientation towards maintaining the internal equilibrium. Its components are mostly determined by ideological precepts of the religious trend, but in specific interpretations they depend on the historical and cultural context. In view of the foregoing, religious culture can be considered not only as a part of social progress but also as an important example (sometimes the only surviving one) of the development, achievements, uniqueness of a certain people (in this context - Ukrainians as citizens of one state, and not just by ethnic identity).

**Keywords:** competence, history, school, religion, culture.

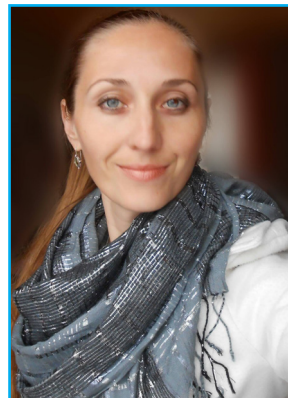


**Кушнір Юля Володимирівна** —

кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра психології ДонНУ імені Василя Стуса, м. Вінниця, Україна.

**Коло наукових інтересів:** міжгендерна взаємодія, крос-культурна психологія, формування толерантної поведінки дітей та молоді у навчально-виховному процесі.

e-mail: ju.kushnir@donnu.edu.ua



**Більо Тетяна Олександрівна** —

студентка 4 курсу кафедри психології ДонНУ імені Василя Стуса, м. Вінниця, Україна.

**Коло наукових інтересів:** розширення взаємодії між психоаналізом та педагогікою, індивідуальний підхід до виховання, проведення кваліфікованого відбору педагогів використовуючи психологічний підхід.

e-mail: bilio.t@donnu.edu.ua

УДК 37:159.9

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розкривається проблема сучасного виховання з точки зору психоаналітичної теорії. Проаналізовано науково-педагогічні ідеї представників психоаналітичного напрямку. Акцентовано увагу на тому, як знайти правильний виховний підхід до підсвідомого дитини. Наголошено, що саме особистість педагога та його внутрішньо особистісні конфлікти мають вагомий вплив на особистість учня у процесі навчання та виховання. Переглянуто ґносеологічні позиції сучасної педагогіки, що зумовлюють еволюцію змісту принципів виховання. Здійснено зрушення в перегляді суті принципу детермінізму. Проаналізовано, як у психоаналітичній педагогіці реалізується принцип реципрокного детермінізму, та як проявляються інтегративні тенденції. Задіяний герменевтичний аспект, який полягає у реалізації зусиль, що спрямовані на розуміння індивіда та його проблем.

**Ключові слова:** психоаналіз; виховання; психоаналітична педагогіка; внутрішньо-особистісний конфлікт; свідоме й несвідоме.

**Постановка проблеми.** Сучасні методи виховання потребують серйозного перегляду своїх теоретичних основ у зв'язку зі швидким розвитком суспільства. Психоаналітичний підхід дає змогу глибше поглянути на проблему взаємовідносин між педагогом та вихованцем та надає варіанти плідної співпраці для вирішення проблем, які виникли під час педагогічної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Постановка проблеми цієї публікації висвітлена у працях вчених Г. Фігдор, Д. О. Видра, В. Ф. Шмідт, С. Д. Максименко, І. Зальцбергер-Віттенберг та інших. Дослідники вважають, що психоаналітичне вчення здатне допомогти педагогу зрозуміти душевний стан учня, розібратися у причинах відсутності бажання навчатися. Також психоаналітична педагогіка дає змогу збагнути та пояснити педагогу, в чому полягають причини міжособистісних конфліктів у навчально-виховному процесі.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – розглянути роль педагога та його вплив на особистість вихованця.

**Виклад основного матеріалу.** Виховання – це свого роду компроміс, однак компроміс не між потребами педагога та дитини, а між очікуваннями й вимогами педагога та конкретними бажаннями дитини. Поняття правильного виховання варто розуміти як створення умов, в яких батькам або вихователям вдавалося б не надто обмежувати індивідуальні потреби розвитку дитини та не пригнічувати її індивідуальність.

Використання психоаналізу в педагогічній діяльності запропонував ще З. Фрейд, обґрунтувавши своє положення тим, що психоаналіз дітей навряд чи можливий, але використання психоаналітичної теорії для вирішення педагогічних завдань допоможе педагогу зрозуміти свій несвідомий досвід та озброїть педагога засобами розумної регуляції дитячих потягів, які виникають із несвідомого [6, с. 7].

Використання зазначеного напрямку застосовує австрійський психоаналітик і психолог Г. Фігдор – авторитет сучасної психоаналітичної педагогіки. Його теоретичні та практичні розробки свідчать про широту представлення психоаналізу в освіті. Педагог, на думку Г. Фігдора [8, с. 2], може використовувати психоаналітичні знання в педагогічній діяльності, які допоможуть йому краще зрозуміти дитячу свідомість. Педагог у своїй роботі постійно відчуває емоції та почуття, в яких основну роль відіграють власні страхи та несвідомий досвід. Особисті переживання ускладнюють розуміння дитини і не дають можливості діяти правильно під час конкретних педагогічних ситуацій.

Розроблену Г. Фігдором концепцію психоаналітично-педагогічної теорії з питань виховання присвячено утворенню складних і стресових ситуацій батьків і педагогів, які працюють з дітьми [9, с. 12]. У багатьох випадках позитивна зміна поведінкових проблем, труднощі у розвитку та інші симптоми деструктивного розвитку можуть бути вирішені у процесі консультування педагогів. Вони базуються на припущенні того, що «невротичні симптоми» дітей є вираженням внутрішніх конфліктів, але вони ще не настільки консолідовані, що на них не можуть впливати зміни у відносинах. Тому залучення педагога до психоаналітичного консультування дає йому розуміння, як педагогічні дії можуть сприяти розвитку інтересів дітей, але це не означає, що педагог буде визначати конкретні психологічні проблеми, ставити діагноз, давати рекомендації чи інструкції щодо поведінки дитини [9, с. 15].

Тенденція до перегляду ґносеологічних позицій сучасної педагогіки зумовлює еволюцію змісту принципів виховання. При збереженні основних вимог, що висувуються принципами рефлексивності, суб'єктивності відбуваються зрушення у перегляді суті принципу детермінізму. У психоаналітичній педагогіці більшою мірою реалізується принцип реципрокного детермінізму [11, с. 356–357], та активно проявляються інтегративні тенденції. Так, у процесі інтеграції на першому етапі осмислення формування потенціалу теорії поведінкової психології основне завдання психоаналітичної педагогіки фокусується на усуненні або виключенні небажаної поведінки, а саме – агресії, фобії, переносу тощо. Наразі завдяки процесу інтеграції ставиться завдання на навчання позитивної поведінки, тобто формування позитивного мислення, досягнення цілей.

У зазначеному підході надзвичайно важливим є герменевтичний аспект [5, с. 8–9], який полягає у реалізації зусиль, які спрямовані на розуміння індивіда і його проблем. Однак без додаткових зусиль розуміння не дається, ми повинні на собі відчути певний стан, щоб зрозуміти, що відбувається з іншим, впустити його в себе, інтенсивно опрацювати його ситуацію. Якщо педагог намагається зрозуміти вихованця та його поведінку, відбувається часткова ідентифікація, що призводить до відречення від влади. Влада не приймається частиною особистої персони педагога, а сприймається ним як примус зі сторони інституції. Ідентифікація з вихованцем переходить від часткової до повної і педагог репродукує в собі опозиційний порядок вихованця [8, с. 7]. Таким чином, порушення поведінки – це симптом не тільки вихованця, а й педагога. Інакше кажучи, вихованець стає носієм симптому авторитарного конфлікту педагога. Така лабільна конструкція не надає повною мірою вихованцю відчуття, що педагог його розуміє, та не заважає педагогу зазначати, що виконання своїх потреб є стійким



та не порушним. Однак якщо педагог свідомо зіткнувся зі своїм внутрішнім протиріччям, це допомогло б йому вирішити конфлікт [9, с. 7].

Використовуючи герменевтику у процесі виховання, здібності педагога щодо герменевтичного розуміння різні. Тут є свої межі сприйняття, розуміння, чуйності, небезпека помилкових висновків. Проте, якщо педагог досить терплячий для того, щоб уважно слухати, помічати й дійсно намагається зрозуміти, що сталося з вихованцем, такий педагог зможе виявити приховане підґрунтя деструктивної поведінки учня. Так педагог опиняється в герменевтичному колі, де попереднє розуміння й досвід вводять у ситуацію виховання. Розуміння себе та розуміння іншого починають взаємодіяти і приводять зрештою до адекватного розуміння педагогічної ситуації в цілому [5, с. 9]. Важливою стає необхідність відпрацювання педагогом своїх почуттів. Під час спілкування з учнем такий педагог буде вільно без зайвих особистих емоцій сприймати та спостерігати педагогічну ситуацію, що відбувається. Кожен раз педагогу потрібно бачити вихованця по новому та надавати йому можливість проявляти свою індивідуальність та спонукати його до змін і розвитку.

У несвідомих мотивах поведінки дорослої людини величезну роль відіграє перенесення відносин з минулого досвіду, засвоєного в дитинстві. У звичайних ситуаціях повсякденного життя педагог може відчувати амбівалентність, під якою розуміється складна гама почуттів, які людина відчуває, але цього не усвідомлює, тому зізнатися собі в своїй внутрішній агресивності стосовно іншого суб'єкта, не втративши свого уявлення про себе, як про свідомого індивіда, надзвичайно важко [2, с. 4]. Слідувати своїм почуттям та діяти емоційно, імпульсивно, неусвідомлено в такій професії, як педагог, взагалі недопустимо. Ці несвідомі почуття або психічні стани, які проявляються свідомо в якості захисних механізмів відволікають увагу від свідомого сприйняття окремих переживань та проявляються у формі «заміщених емоцій» [9, с. 105]. Несвідоме сприйняття певного змісту досвіду може призвести до порушення педагогічної поведінки. Тому психоаналіз у педагогіці допоможе знайти шлях до свідомості індивіда.

При цьому педагог має справу не тільки з психічними проблемами дітей, але й із своєю власною схильністю до перенесень [9, с. 106]. Конфлікти в навчально-виховному процесі виникають і з тієї причини, що педагог зазвичай працює не з окремими дітьми, а зі всією групою вихованців, тобто відсутній індивідуальний підхід. Якщо власні потреби педагога стикаються з потребами дітей, на допомогу приходять виховні «концепції» та «теорії», які спричиняють різного роду помилки та непорозуміння. Оскільки виховні дії мають настільки важливу функцію захисту проти таких почуттів і афектів, то будь-яка спроба змінити ці почуття викликає захисні механізми, які зумовлюють загрози душевної рівноваги.

Багато педагогів вважають, що дітям достатньо все правильно пояснити, і вони самі будуть дотримуватися порядку. Звичайно, це помилкове переконання. Більшість дітей бажать дізнатися щось нове, але водночас вони на підсвідомому рівні потребують директивного керівництва, що ставить їх в окреслені межі поведінки. Тобто своєю деструктивною поведінкою вони провокують дорослого на таке собі «виховання».

Завдання виховного процесу з точки зору психоаналізу полягає в тому, щоб знайти помірковану позицію, інакше кажучи, знайти для кожної стадії розвитку дитини правильне співвідношення між обмеженням інстинктів і їх задоволенням [8, с. 10]. Окремі випадки, що можуть демонструватися, – це невротична пригніченість чи порушення поведінки як несприятливі наслідки надмірного втручання або відсутність контролю та заборон.

На теперішній час внесок психоаналізу є досить вагомий. Цей підхід може виокремити недоліки у сучасних методах педагогічного виховання. Психоаналітичні знання надають можливість педагогу зрозуміти складні взаємини вихованця з дорослими, виправити ушкодження, нанесені психіці дитини в процесі виховання [4; 10].

Вихованців потрібно весь час зацікавлювати процесом навчання, надавати їм можливість проявляти спонтанність та самостійність. Важливо працювати разом з ними, тому що дитина ідентифікує себе з педагогом і не зацікавлена виконувати абстрактні завдання. Наприклад, якщо конфронтація з вихованцем торкається внутрішньо-особистих конфліктів педагога, то останній, як правило, не зможе відмовитися від позиції авторитета та віддати



своє домінування та владу. Тому самопізнання та самоаналіз педагога є головною вимогою виховання у сучасному психоаналітичному підході [9, с. 255].

Важливо зрозуміти стратегічну психодинаміку у відносинах між педагогом і вихованцем. Це варто розуміти, що будь-який предметний процес навчання базується на соціальній структурі взаємовідносин, які розвиваються або деградують. Будь-яка педагогічна дія має свої специфічні суб'єктивні аспекти, і кожен наступний урок приносить педагогу багаж знань про своїх вихованців, так як і вихованці дізнаються щось нове про педагогів.

**Висновки.** Педагоги в шкільних закладах працюють в особливих умовах, водночас вони повинні мати готове швидке вирішення всіх проблем, які виникають у процесі навчання та виховання. Тому виникає необхідність розуміти свої емоції, що виникають в тій чи іншій педагогічній ситуації. Педагог повинен навчитися відчувати себе й вихованця та розпізнавати латентні психічні конфлікти у педагогічній діяльності. Для того, щоб досягти цієї мети, рекомендується організувати консультації для педагогів у рамках психоаналітичного напрямку. Також варто розглянути питання співпраці педагогів, психологів, батьків, вчителів, соціальних працівників тощо, завдання яких полягає в розумінні потреб дитини, пошуку шляху до свідомості та розуміння внутрішніх конфліктів. Усе це може значно полегшити педагогам розуміння своїх вихованців та надасть педагогічної компетентності у взаєминах з ними.

#### Використані джерела

1. Видра Д. О. Гельмут Фигдор і психоаналітична педагогіка / Д. О. Видра // Человек. – 1999. – № 5. – 19 с.
2. Гарднер Р. Психотерапія дитячих проблем / Р. Гарднер. – СПб.: Речь, 2002. – 416 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Издательство: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 613 с.
4. Зальцбергер-Виттенберг И. Психоаналитический инсайт и человеческие отношения / И. Зальцбергер-Виттенберг. – М.: Независимая фирма «Клас», 2006. – 192 с.
5. Куттер П. Современный психоанализ / П. Куттер // Введение в психологию бессознательных процессов. – СПб.: Б.С.К., 1997. – 113 с.
6. Максименко С. Д. Психоаналітичні теорії розвитку особистості та психіки / С. Д. Максименко // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; наукова редакція С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієва. – Вип. № 28. – Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2015. – С. 7–20.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
8. Фигдор Г. Я тебя понимаю, но я тебе этого не скажу (О возможностях психоаналитической педагогики в работе с трудными детьми) / Г. Фигдор // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 59–74.
9. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика / Г. Фигдор. – М.: Институт психотерапии, 2000. – 288 с.
10. Шмидт В. Ф. Психоаналитические и педагогические труды / В. Ф. Шмидт. – Ижевск: ERGO, 2009. – Т.: Психоаналитическое воспитание, 2012. – 310 с.
11. Bandura A. The self system in reciprocal determinism / A. Bandura. AP 1978. – № 3. – P. 356–357.

#### References

1. Vidra D. O. Gel'mut Figdor i psihoanaliticheskaja pedagogika / D. O. Vidra // Chelovek. – 1999. – № 5. – 19 s.
2. Gardner R. Psihoterapija detskih problem / R. Gardner. – SPb.: Rech', 2002. – 416 s.
3. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obuchenija / V. V. Davydov. – Izdatel'stvo: Direktmedia Publishing, 2008. – 613 s.
4. Zal'cberger-Vittenberg I. Psihoanaliticheskij insajt i chelovecheskie otnoshenija / I. Zal'cberger-Vittenberg; perevod s angl. I. Panteleevoy. – M.: Nezavisimaja firma «Klas», 2006. – 192 s.
5. Kutter P. Sovremennij psihoanaliz / Vvedenie v psiologiju bessoznatel'nyh processov // P. Kutter. – SPb.: B.S.K., 1997. – 113 s.
6. Maksymenko S. D. Psykhoanalitichni teorii rozvytku osobystosti ta psykhyky / S. D. Maksymenko // Problemy suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats / Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka; Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuksa NAPN Ukrainy; naukova redaktsiia S. D. Maksymenka, L. A. Onufriieva. – Vyp. N 28. – Kamianets-Podilskyi: «Aksioma», 2015. – S. 7–20.

7. Maslou A. Motivacija i lichnost' / A. Maslou. – SPb. : Piter, 2003. – 352 s.
8. Figdor G. «Ja tebe ponimaju, no ja tebe jetogo ne skazhu» (O vozmozhnostjah psihoanaliticheskoj pedagogiki v rabote s trudnymi det'mi) / Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 1998. – N 1. – S. 59–74.
9. Figdor G. Psihoanaliticheskaja pedagogika / G. Figdor. – M. : Institut psihoterapii, 2000. – 288 s.
10. Shmidt V. F. Psihoanaliticheskie i pedagogicheskie trudy / V. F. Shmidt ; pod nauch. red. S. F. Sirotkina. – Izhevsk : ERGO, 2009. – T. : Psihoanaliticheskoe vospitanie, 2012. – 310 s.
11. Bandura A. The self system in reciprocal determinism / A. Bandura. AP, 1978. – № 3. – P. 356–357.

**Кушнір Ю. В., кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра психології ДонНУ імені Василя Стуса, г. Вінниця, Україна.**

**Більо Т. А., студентка 4 курсу кафедри психології ДонНУ імені Василя Стуса, г. Вінниця, Україна.**

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье раскрывается проблема современного воспитания с точки зрения психоаналитической теории. Проанализированы научно-педагогические идеи современных психоаналитиков. Систематизированы психоаналитические рекомендации по воспитанию детей с учетом их природных влечений и внутренних конфликтов. Акцентируется внимание на том, как найти правильный воспитательный подход к подсознанию ребенка. Отмечено, что именно личность педагога и его внутренние личностные конфликты оказывают значительное влияние на личность воспитанника и его обучение. Пересматриваются гносеологические позиции современной педагогики, ведущие к эволюции содержания принципов воспитания. Осуществляется сдвиг в просмотре сути принципа детерминизма. Анализируется, как в психоаналитической педагогике реализуется принцип реципрокного детерминизма и как проявляются интегративные тенденции. Задействован герменевтический аспект, который заключается в реализации усилий, направленных на понимание индивида и его проблем.

**Ключевые слова:** психоанализ; воспитание; психоаналитическая педагогика; внутриличностный конфликт; сознательное и бессознательное.

**Kushnir Y., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Department of Psychology Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnitsa, Ukraine.**

**Bilo T., 4-year student of Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnitsa.**

### THEORETICAL BASIS OF PSYCHOANALYTIC PEDAGOGY IN MODERN CONDITIONS OF EDUCATION

This article discusses the problem that exists in modern education using a psychoanalytic approach. There were analyzed pedagogical ideas of modern psychoanalysts as well as systematized psychoanalytic recommendations on child-rearing practices considering their natural instincts and internal conflicts. The author has primarily focused on understanding of messages that had been encoded in the actions of children and teachers. There was emphasized the right educational approach to the child's subconscious mind. It was also mentioned that the teacher's personality and his interpersonal conflicts have a significant impact on the pupil's personality and his study. A tendency to review the epistemological positions in the modern pedagogy encourages us to consider another tendency that leads to the evolution of content in the methodological principle of education. According to the principles of reflexivity and subjectivity, there have been shifts that reconsider the essence of determinism. In this approach, the hermeneutical aspect is very important. The efforts have been aimed to understand the object of scientific study or a person, including his problems. When we know someone's life situation, we quickly understand what it is all about. However, sometimes, we do not understand somebody's situation, because we have never been in it. To understand what has happened to another person, we should work through the psychological and emotional impact. Our behavior is driven by unconscious motives that play a prominent role in transferring past relationships from childhood. The ambivalence is a natural quality of all relationships, and according to psychoanalysis, it is a complex range of feelings that the person feels but does not realize them. As it is extremely difficult for the person to admit yourself that you have inner aggressiveness towards another subject.

**Keywords:** psychoanalysis; education; psychoanalytic pedagogy; intrapersonal conflict; conscious and unconscious.



**Ситар Іванна Валеріївна —**

*магістр математики, магістр вищої школи, аспірант кафедри педагогіки, управління та адміністрування Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».*

**Коло наукових інтересів:** питання теорії і технологій наукового управління ЗНЗ починаючи з витоків, розвиток проблеми в період до здобуття Україною державної незалежності, здобутки за час незалежності і включно до сьогодення.

*e-mail: janasky.91@gmail.com*

УДК 378.371.001

## РОЗВИТОК НАУКОВОГО УПРАВЛІННЯ ЗНЗ ТА ЙОГО СТРУКТУРНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ СКЛАДНИКИ

У статті розглянуто узагальнені надбання дисертаційних досліджень вітчизняних науковців проблем теорії та практики управління ЗНЗ, які було здійснено за останні 25 років. У статті наведено показники кількості та головні напрями досліджень наукових проблем управління ЗНЗ в Україні.

Матеріали статті розкривають структуру і зміст методології управління, характерні тенденції з реформування середньої освіти та управління школою на шляху їх здійснення. А також становлення та вдосконалення теорії та технологій ефективного керівництва в процесі розвитку наукової школи управління ЗНЗ в Україні в другій половині XX – перших десятиліть XXI століття.

**Ключові слова:** загальна середня школа; теорія й технології наукового управління ЗНЗ; дисертаційні дослідження проблем управління; методологія управління; структура і зміст, тенденції реформування загальної середньої освіти; менеджмент у сфері освіти; управління ЗНЗ як система; напрями розвитку досліджень управління ЗНЗ.

**Постановка проблеми.** Останнє десятиріччя та сучасний період розвитку наукової школи теорії технологій ефективного управління загальноосвітніми навчальними закладами характеризується особливою інтенсифікацією досліджень різноманітних проблем керівництва шкіл різного типу та поширенням уваги до форм і методів підвищення якості навчання та виховання учнів на засадах наукового менеджменту та кращого досвіду в різних регіонах України та країнах Європи.

Прагнення українського суспільства до найкращих надбань освіти розвинутих країн світу, насамперед європейських, потребує фундаментальних змін у структурних складниках усієї освітньої галузі держави, особливо в її найчисленнішому структурному складнику – загальній середній освіті, яка нараховує понад 17 тис. загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів та форм власності, в яких працює майже півмільйона вчителів.

**Актуальність проблеми дослідження.** Здійснення реформ у системі загальної середньої освіти багато в чому залежить від відповідності системи управління сучасним викликам та умовам діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, від рівня фахово-посадової компетенції їх керівників, основою якої є наукові надбання й технології загального та педагогічного менеджменту.

Законодавчу та нормативно-правову бази реформування системи загальної середньої освіти визначено Конституцією України, законами України, нормативно-правовими актами Міністерства освіти і науки України, центральних і місцевих органів виконавчої влади.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – визначити найхарактерніші загальні тенденції стану вивчення проблем управління загальноосвітніми навчальними закладами в Україні та розкрити провідні напрями й результати наукових досліджень управлінської діяльності, її психологічних, економічних та інших аспектів.

**Виклад основного матеріалу.** У загальноосвітніх навчальних закладах України спостерігаються такі тенденції: прагнення до розширення варіативності змісту навчання, певної профілізації у поєднанні з необхідністю дотримання Державного стандарту загальної середньої освіти; спроби керівництва та педагогічних колективів створити загальноосвітні навчально-виховні комплекси, де різновікові учнівські структури (дошкільні, шкільні, позашкільні) поєднані спільною навчально-виховною метою. Простежуються тенденції намагання деяких шкіл до конкурентоспроможності з іншими школами мікрорайону на основі поліпшення якості надання освітніх послуг; утілення новітніх вітчизняних і зарубіжних педагогічних технологій; упровадження й поширення дистанційного навчання; створення сучасної навчальної та матеріально-технічної баз; розвиток електронних шкільних бібліотек та інших сучасних джерел накопичення необхідної інформації; забезпечення швидкого та зручного доступу до світових інформаційних ресурсів; поліпшення фахової підготовки та майстерності педагогічних кадрів; підвищення посадово-функціональної компетентності та рівня управлінської кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів, розширення їхніх педагогічних повноважень та фінансово-господарської самостійності тощо.

Однією з важливих сучасних проблем освітньої галузі є поліпшення рівня її організаційних складників, насамперед завдяки підвищенню компетентності та професіоналізму управлінських кадрів освітніх установ усіх рівнів і форм власності, що можна здійснити лише на основі використання сучасних досягнень теорії і технологій соціального управління та їх творчої трансформації у повсякденну діяльність, яка останніми роками отримала назву педагогічного менеджменту, або менеджменту у сфері освіти, освітнього менеджменту тощо.

Над вирішенням цієї проблеми працюють провідні вчені наукових установ Національної академії педагогічних наук України, кафедр і лабораторій майже 300 вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, закладів післядипломної педагогічної освіти, творчі групи вчителів наукових шкіл під керівництвом відомих учених відповідного напрямку.

Аналітичний огляд результатів багаторічної праці науковців і практиків дає можливість констатувати, що за 25 років в Україні створено та далі творчо розвиваються наукові школи з теорії та технологій управління навчальними закладами. Особливо чітко це простежується у сфері функціонування загальної середньої освіти, її навчальних закладів різних типів і форм власності.

У процесі нашого дослідження з'ясовано, що за період 1991–2015 рр. в Україні захищено близько 40 докторських та понад 130 кандидатських дисертацій на здобуття відповідного наукового ступеня з різних проблем управління загальноосвітніми навчальними закладами усіх типів і форм власності, надруковано десятки монографій, підручників, навчальних посібників, понад 1 000 наукових статей та навчально-методичних рекомендацій з теорії та технологій сучасного управління загальноосвітніми навчальними закладами, передового досвіду керівництва ними.

Аналізуючи загальноосвітні заклади як складну, відкриту навчально-виховну соціальну систему, на нашу думку, варто виділити такі інтегровані напрями роботи: кластери проблем управління загальноосвітніми навчальними закладами, що наведені у наступній таблиці.

Таблиця 1

Таблиця зондажних показників кількості та головних напрямів досліджень наукових проблем управління ЗНЗ в Україні (1991–2015 рр.)

№	Головні напрями досліджень наукових проблем управління ЗНЗ	1991–1995		1996–2000		2001–2005		2006–2010		2011–2015		1991–2015	
		Д П Н	К П Н	Д П Н	К П Н	Д П Н	К П Н	Д П Н	К П Н	Д П Н	К П Н	Д П Н	К П Н
1	Методологічні проблеми наукового управління ЗНЗ	2	–	–	1	–	2	–	–	3	1	5	4
2	Загальні питання управління ЗНЗ [адміністративно-педагогічний менеджмент]	–	3	1	13	–	4	1	9	3	4	5	33
3	Управління навчальним процесом	–	1	–	7	1	5	–	4	–	2	1	19
4	Керівництво виховною роботою з учнями та позашкільною виховною роботою	–	1	–	5	1	2	–	1	–	–	1	9
5	Підготовка та підвищення компетентності керівників ЗНЗ, ППО управлінських кадрів шкіл	–	–	1	5	2	5	–	6	3	9	6	25
6	Методична й експериментально-дослідницька робота в ЗНЗ	1	2	–	6	–	–	1	4	–	1	2	13
7	Психологічні аспекти управління ЗНЗ	–	–	–	–	–	–	1	1	1	–	2	1
8	Управління інноваційною діяльністю в ЗНЗ	–	–	–	–	1	1	2	2	1	2	4	5



9	ІКТ та інформаційне забезпечення управління ЗНЗ	—	—	—	—	—	2	1	2	3	7	4	11
10	Організація життєзабезпечення та здоров'я учнів та учасників навчально-виховної роботи	1	1	—	—	—	—	—	—	—	2	1	3
11	Розвиток і раціональне використання навчально-матеріальної бази, розвиток фінансової діяльності, маркетинг	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1
12	Історія розвитку теорії та технології управління ЗНЗ	—	1	1	—	—	—	—	—	—	1	1	1
13	Кількість захищених дисертацій, усього	4	9	3	37	5	21	6	29	14	30	32	126

Не заперечуючи важливість і визначальну роль загальних провідних положень філософії, ми вважаємо доцільним у процесі дослідження проблем управління загальноосвітніми навчальними закладами основну увагу в процесі розкриття філософської складової методології управління ними приділити категорії системи як світоглядній основі розуміння природи багатьох речей, об'єктів і процесів. Чітке розуміння суті категорії системи допоможе дійти висновку про те, що управління є частиною більш загальної системи та має на меті збереження і забезпечення її стабільного функціонування та розвитку, що і є головним призначенням управління. Нерозуміння цього призводить до неадекватної діяльності керівників, що не відповідає їхнім посадово-функціональним обов'язкам, і як наслідок – до поступового руйнування всієї загальної системи, до якої належить загальноосвітній навчальний заклад.

Категорія системи та її складник – управління – має прояв в усіх сферах життєдіяльності школи: навчально-виховному процесі, адміністративній праці, методичній роботі, проведенні уроків та позакласних заходів тощо.

Для визначення рівня цілісності, тобто системності, варто не забувати про ознаки, без яких системи будь-якого рівня і виду не існують, а саме: наявність мети, ієрархічність і структурованість її складників, взаємозв'язок з іншими системами, якісний взаємовплив одне на одного внутрішніх складників (підсистем), умовна межа поділу всіх частин системи, прагнення до руйнування, стан невизначеності (ентропія) всіх складників, обов'язкова наявність управління, яка є, зі свого боку, системою певного рівня у складі тієї чи іншої системи, до якої вона належить. Відсутність, нерозуміння або неврахування в управлінській діяльності хоча б однієї з наведених ознак системності призводить до втрати стабільності, керованості та руйнування всієї системи.

Наступною структурною частиною методології є теоретична, яка містить такі складники, як тенденції, закономірності, принципи, різні підходи, концептуальні положення того, що є науковою основою тієї чи іншої проблеми дослідження. Частина науковців у своїх дослідженнях намагаються визначити та упорядкувати, насамперед, тенденції як найбільш узагальнені та характерні явища, які лежать на поверхні, є майже очевидними, що підлягають певній систематизації та узагальненню.

Серед тенденцій, притаманних управлінню загальноосвітніми навчальними закладами, найбільш конкретними є прагнення до демократизації, громадсько-адміністративних форм управління, гуманізації стосунків у педагогічних колективах, підвищення рівня посадово-функціональної компетентності керівників шкіл, впровадження в управління технологій педагогічного менеджменту, педагогічних інновацій і новітніх освітніх технологій, економічного та психологічного впливу, розширення використання ІКТ-технологій, прав щодо фінансово-господарської діяльності, а також прагнення до здійснення освітньої конкуренції між ЗНЗ у великих містах, до профільності, певної спеціалізації, розвитку міжнародних зв'язків та ініціативності у цьому напрямі, залучення до управління школою учнів та їхніх батьків тощо.

Ще одним із складових теоретичної частини у структурі методології є принципи управління, які визначено та сформульовано на основі закономірностей управління загальноосвітніми навчальними закладами. Принципи управління школою, що розроблялися починаючи з другої половини ХХ століття багатьма науковцями й добре розкриті у працях Л. Ващенко [1], Г. Єльнікової [3], В. Маслова [5] та інших науковців, які склали певні таблиці систематизації принципів управління загальноосвітніми навчальними закладами. Розбіжності у назвах принципів управління та їх кількості (від 6 до 18) пояснюються суб'єктивним авторським баченням основних чинників і важелів, що впливають на якість управління та рівень методологічної компетентності.

Обов'язковим складником категорії «методологія управління» є технологія, яка необхідна для реалізації першого та другого складника методології управління, послідовність та особливості здійснення визначених методів, форм та відповідних умов, що є основою практичної діяльності, забезпечення її якості та ефективності.

Переважну більшість усіх наукових проблем управління загальноосвітніми навчальними закладами спрямовано на вивчення тих чи інших аспектів реалізації технологічної частини методології, що добре простежується у виокремленому нами другому напрямі, а саме – організаційно-педагогічні питання управління загальноосвітніми навчальними закладами (адміністративно-педагогічний менеджмент).

За період 1991–2015 рр. різні аспекти загальної адміністративно-педагогічної діяльності школи були предметом поглиблених наукових досліджень, що знайшло відображення у п'яти захищених дисертаціях на присвоєння наукового ступеня доктора педагогічних наук та понад 30 дисертаціях на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Не принижуючи досліджень кандидатів педагогічних наук та їхнього певного внеску в теорію та практику діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, відзначимо, що докторські дисертації і за формальними вимогами і за своїм змістом були спрямовані на вирішення актуальних проблем управління школою та мали суттєвий вплив на розвиток вітчизняної науки управління загальноосвітніми навчальними закладами, що знайшло відображення у відповідних працях.

Серед них особливо варто відзначити праці Л. Ващенко [1], Л. Даниленко [2], Г. Єльнікової [3], В. Маслова [5] та інших, в яких розкрито найхарактерніші для загальноосвітніх навчальних закладів як теоретичні підходи та способи їх практичного вирішення в умовах реформування освітньої галузі України, так і окремі аспекти організаційно-педагогічної діяльності.

На початку третього тисячоліття посилилась увага до розвитку педагогічних досліджень процесів інноваційної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах (Л. Ващенко, Л. Даниленко та ін.), а також втілення ІКТ-технологій в управлінську діяльність керівників шкіл (В. Биков, Л. Калініна, В. Луначек та ін.).

Загалом, можна констатувати, що проблеми теорії та технологій управління ЗНЗ успішно вирішувались українськими науковцями упродовж останніх десятиліть, а їх результати можуть розглядатись як фундаментальна основа вітчизняної наукової школи.

**Висновки.** Упродовж 25 років незалежності в нашій державі триває формування сучасної науки управління закладами освіти різної спрямованості, насамперед загальноосвітніми навчальними закладами, про що свідчать десятки захищених докторських та близько 150 кандидатських дисертацій з актуальних проблем освітнього менеджменту, надруковано понад 200 монографій і майже дві тисячі наукових публікацій різного рівня з проблем управління навчальними закладами у вітчизняних та зарубіжних наукових часописах.

Однак подальший розвиток і реформування всіх ланок освітньої галузі України потребує поглиблення та інтенсифікації розробки проблем теорії і технологій наукового управління школою, що підтверджується загальною недостатністю, спрямованістю кількості досліджень з управління школою, кількістю захищених дисертацій з проблем управління, які складають, за нашим дослідженням, менше, ніж 5 % від загальної кількості захищених дисертацій з різних проблем педагогічної науки.

### Використані джерела

1. Ващенко Л. М. Сучасні управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. М. Ващенко. — К., 2006. — 455 с.
2. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. — К. : Шк. світ, 2007. — 120 с. — (Бібліотека «Шкільного світу»).
3. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльнікова. — К. : ДАККО, 1999. — 303 с.
4. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. / Л. М. Карамушка. — К. : Либідь, 2004. — 424 с.
5. Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / В. І. Маслов, О. С. Боднар, К. В. Гораш. — Тернопіль : Крок, 2012. — 320 с.
6. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині XX століття: монографія.- Луганськ: Альма- матер, 2005. — 704 с.
7. Чуран Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історикографічний аспект).—Х.—1994.—704с.
8. Курило В. С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки східноукраїнського регіону у XX столітті.—Луганськ, 2009.—507с.
9. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом.—М.: Педагогика, 1982.—208с.
10. Прокопенко А. І. Наукові основи управління в системі освіти: Монографія / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди.— Харків, 2005.—304с.
11. Скідін О. Л. Управління освітою і теоретико-методологічний аналіз соціальних технологій.— Запоріжжя: Вид-во Запоріж. ун-ту.—2000.
12. Тунік Є. Ю. Розвиток вітчизняної теорії методів управління загальноосвітніми навчальними закладами у другій половині XX—початку XXI століття [Текст]: автореф. дис. ...на здобуття наук. ступ. канд. наук, спеціальність 13.00.06— теорія і методика управління освітою / Тунік Є. Ю. Старобільськ : ДЗ «Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка», 2015.—20с.

### References

1. Vashchenko L. M. Suchasni upravlinnya innovatsiynymy protsesamy v zahal'niy seredniy osviti rehionu: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / L. M. Vashchenko. — K., 2006. — 455 s.
2. Danylenko L. I. Menedzhment innovatsiy v osviti / L. I. Danylenko. — K. : Shk. svit, 2007. — 120 s. — (Biblioteka «Shkil'noho svitu»).
3. Yel'nykova H. V. Naukovi osnovy rozvytku upravlinnya zahal'noyu seredn'oyu osvityou v rehioni : monohrafiya / H. V. Yel'nykova. — K. : DAKKO, 1999. — 303 s.
4. Karamushka L. M. Psykholohiya upravlinnya: navch. posib. / L. M. Karamushka. — K. : Lybid', 2004. — 424 s.
5. Maslov V. I. Naukovi osnovy ta tekhnolohiyi kompetentnoho upravlinnya zahal'noosvitnim navchal'nym zakladom : monohrafiya / V. I. Maslov, O. S. Bodnar, K. V. Horash. — Ternopil' : Krok, 2012. — 320 s.
6. Adamenko O. V. Ukrayins'ka pedahohichna nauka v druhiy polovyni KhKh stolittya: monohrafiya.- Luhans'k: Al'ma- mater, 2005. — 704 s.

7. Churan N.M. Rozvytok istoriyi pedahohiky v Ukraini (istorykohrafichnyy aspekt). –Kh. –1994. –704s.
8. Kurylo V.S. Stanovlennya i rozvytok systemy osvity ta pedahohichnoyi dumky skhidnoukrayins'koho rehionu u KhKh stolitti. –Luhans'k, 2009. –507s.
9. Shakurov R. Kh. Sotsyal'no-psykholohycheskye problemy rukovodstva pedahohycheskym kolektyvom. –M.: Pedahohyka, 1982. –208s.
10. Prokopenko A. I. Naukovi osnovy upravlinnya v systemi osvity: Monohrafiya / Khark. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. – Kharkiv, 2005. –304s.
11. Skidin O. L. Upravlinnya osvitoyu i teoretyko-metodolohichnyy analiz sotsial'nykh tekhnolohiy. – Zaporizhzhya: Vyd-vo Zaporizh. un-tu. –2000.
12. Tunik Ye. Yu. Rozvytok vitchyznyanoi teoriiy metodiv upravlinnya zahal'noosvitnimy navchal'nymy zakladamy u druhiy polovyni KhKh–pochatku KhKhI stolittya [Tekst]: avtoref. dys. ...na zdobuttya nauk. stup. kand. nauk, spetsial'nist' 13.00.06– teoriya i metodyka upravlinnya osvitoyu / Tunik Ye. Yu. – Starobil's'k : DZ «Luhans'kyy nats. un-t im. T. Shevchenka», 2015. –20s.

**Сытар И. В., аспирантка кафедры педагогики, управления и администрирования Учебно-научного института менеджмента и психологии ГВУЗ «Университет менеджмента образования».**

### РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОУЗ И ЕГО СТРУКТУРНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ

В статье рассматриваются обобщенные достижения диссертационных исследований отечественных ученых по проблемам теории и практики управления ОУЗ, которые были осуществлены за последние 25 лет. В статье приведены показатели количества и главные направления исследований научных проблем управления ОУЗ в Украине.

Материалы статьи раскрывают структуру и содержание методологии управления, характерные тенденции о реформировании среднего образования и управления школой на пути их осуществления. А также становления и совершенствования теории и технологий эффективного руководства в процессе развития научной школы управления ОУЗ в Украине во второй половине XX – первые десятилетия XXI века.

**Ключевые слова:** общая школа; теория и технологии научного управления ОУЗ; диссертационные исследования проблем управления; методология управления; структура и содержание, тенденции реформирования общего среднего образования; менеджмент в сфере образования; управления ОУЗ как система; направления развития исследований управления ОУЗ.

**Sytar I., post-graduate student of the Department of Pedagogy, Management and Administration of the Educational-Scientific Institute of Management and Psychology, State Higher Educational Institution “University of Educational Management”.**

### DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC MANAGEMENT OF GEI AND ITS STRUCTURAL METHODOLOGICAL COMPOSITIONS

The article deals with the generalized achievements of the dissertation researches of the national scientists of the problems of the theory and practice of management of the NECs that have been carried out over the past 25 years. The article presents the indicators of the number and main directions of research on the scientific problems of the management of health centers in Ukraine.

The materials of the article reveal the structure and content of the management methodology, typical tendencies in the reform of secondary education and management of the school in the way of their implementation. As well as the formation and improvement of the theory and technologies of effective leadership in the process of development of the scientific school of management of health centers in Ukraine in the second half of the XX – first decades of the XXI century.

The structure details of the scientific category of the methodology of the Department of Higher Education: outlook, theoretical and organizational technological, their content and forms of manifestation in organizational and pedagogical activity in the process of school leadership are revealed in detail.

**Keywords:** general secondary school; theory and technologies of scientific management of higher education; dissertation research of management problems; methodology of management; structure and content, tendencies of general secondary education reform; management in the sphere of education; management of the higher education as a system; directions of development of researches of management of the CE.



**Удовиченко Ірина Віталіївна –**

кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної та методичної роботи Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Коло наукових інтересів:** екологічне виховання, технологія графіки, регіональна географія, профільне навчання, методика навчання географії, теорія та методика навчання й виховання, андрагогіка. Автор понад 150 наукових праць, учасниця більше як 200 науково-педагогічних заходів. Має нагрудний знак «Василь Сухомлинський», знак Відмінник освіти України, Почесну Грамоту Міністерства освіти і науки України; 9 сертифікатів міжнародного та 6 – всеукраїнського рівнів; 28 нагород (відзнак) міжнародного, всеукраїнського, обласного, міського рівнів.

e-mail: hafran@ukr.net

УДК 371.91.37

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ**

У статті висвітлено питання особливостей формування базових і предметних компетентностей учнів старших класів загальноосвітньої школи у процесі навчання географії. Відображено окремі результати проведеного моніторингового дослідження реалізації компетентнісного підходу в процесі викладання географії в загальноосвітніх навчальних закладах Путивльського та Тростянецького районів Сумської області. Проаналізовано сформованість базових і предметних компетентностей в учнів 10-х класів, що взяли участь у моніторинговому дослідженні. Співставлено дані оцінки вчителями та самооцінки – учнями рівня сформованості у респондентів географічних компетентностей. Визначено чинники, які впливають на формування предметних компетентностей учнів у процесі навчання географії в школі.

**Ключові слова:** компетенції; базові та предметні компетентності; компетентнісний підхід до навчання географії.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі модернізації національної системи освіти важливе значення має пошук ефективних шляхів реалізації змісту освіти, спрямованої на формування компетентного випускника школи.

Досягнення результатів у цьому напрямі можливо за умов компетентного підходу до організації процесу навчання учнів, що зумовлює пошук нових та переосмислення існуючих підходів до навчання географії в старших класах школи [6].

З огляду на це, усе більшого значення набуває компетентне навчання та викладання, а звідси – компетентнісний підхід до викладання навчальних предметів, оскільки набуті у процесі навчання компетентності є індикаторами, що дають змогу визначити готовність учня-випускника до подальшого особистого розвитку та активної участі у житті суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз нормативних документів вказує на те, що проблема компетентнісного підходу до навчання є актуальною в наш час. На це звертається увага в «Національній доктрині розвитку освіти» [4], «Концепції розвитку загальної середньої освіти» [2], «Державному стандарті базової і повної загальної середньої



освіти» [1], Концепція: профільного навчання у старшій школі, безперервної освіти з усіх навчальних предметів, у тому числі й географії.

Як свідчить аналіз наукових досліджень, значний внесок у розробку питань розвитку компетенцій, формування компетентностей, реалізації компетентнісного підходу у навчанні та вихованні зробили: І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зязюн, Т. Кушнір, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пошетун, Л. Пуховська, О. Савченко, О. Хуторський та ін.; у процесі навчання географії – Л. Вішкіна, К. Гуз, О. Діброва, В. Ільченко, О. Надтока, Н. Муніч, О. Тімець, О. Топузов, В. Самойленко, П. Шищенко, Б. Яценко та інші.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є аналіз ефективності реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах на прикладі Путивльського, Тростянецького районів Сумської області та дослідження сформованості базових, предметних компетентностей учнів 10-х класів і чинників, що впливають на розвиток відповідних компетенцій.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний етап розвитку шкільної географічної освіти висуває більш складні дидактичні завдання, порівняно з тими, які вона вирішувала в попередні роки. Змістом актуальних методичних досліджень виступає наукове обґрунтування шляхів підвищення якості освіти, що відповідає основним положенням Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Одним із головних його напрямів є реалізація компетентнісного підходу в процесі викладання навчальних дисциплін у школі, у тому числі й географії [5].

З метою аналізу ефективності реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання географії в школі нами було проведено відповідне моніторингове дослідження в загальноосвітніх навчальних закладах Путивльського та Тростянецького районів Сумської області.

Для реалізації окресленої мети було поставлено такі завдання: дослідити сформованість базових та предметних компетентностей в учнів 10-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, що взяли участь у моніторингу; визначити чинники, що впливають на формування предметних компетентностей учнів; виявити основні напрями роботи вчителів географії з формування компетентностей учнів засобами навчального предмета.

Дослідження проводилося методом анкетування учнів і вчителів. Загальна кількість респондентів, що брала участь у дослідженні, становить 201 особу, із них 18 (9 %) заступників директорів, 18 (9 %) учителів географії та 165 (82 %) учнів 10-х класів 18 загальноосвітніх навчальних закладів області.

У ході дослідження оцінювалась ступінь реалізації учителями завдань щодо формування компетентностей в учнів (табл. 1) [3].

Таблиця 1

#### Самооцінка реалізації учителями завдань щодо формування компетентностей учнів

№	Назва компетентності	Ступінь реалізації (кількість у %)		
		повністю	частково	не реалізована
1	Комунікативна	84	16	–
2	Соціальна	80	20	–
3	Картографічна	68	32	–
4	Інформаційна	63	37	–
5	Географічна (практичного спрямування)	61	39	–
6	Полікультурна	54	46	–
7	Самоосвіти та саморозвитку	52	48	–
8	Творча	51	49	–

Згідно з отриманими даними, найкраще реалізується педагогами процес формування соціальної та комунікативної компетентностей. За даними самооцінювання, повністю їх

реалізують 84 % та 80 % респондентів відповідно. Близько половини вчителів, які брали участь у дослідженні, вважають найменше реалізованими заходи з формування компетентностей самоосвіти та саморозвитку; творчої компетентності учнів.

Учителям географії було запропоновано визначити рівні сформованості окремих географічних компетентностей в учнів (табл. 2) [3].

Таблиця 2

**Оцінка рівня сформованості географічних компетентностей учнів (у %)**

№	Назва компетентності	Рівні			
		низький	середній	достатній	високий
1	Розуміння розвитку природних процесів та об'єктів у географічній єдності	—	20	80	—
2	Уміння користуватися географічною картою	—	10	81	9
3	Уміння працювати з цифровою інформацією	—	66	34	—
4	Уміння орієнтуватися на місцевості	—	44	28	28
5	Уміння визначати поясний час та ін.	4	46	40	10
6	Уміння працювати з ГІС	18	42	40	—
7	Уміння працювати з першоджерелами, опорними схемами, графічним матеріалом	—	14	77	9
8	Готовність до природовідповідальної поведінки	—	14	61	25
9	Знання культурних, релігійних, етнічних традицій різних народів та регіонів	—	26	42	32
10	Прогнозування, оцінка, моделювання та проектування	—	44	56	—

Таким чином, найкраще розвиненими географічними компетентностями є готовність до відповідальної поведінки у природі та уміння працювати з першоджерелами, опорними схемами, графічним матеріалом.

Компетентність є сукупністю особистих якостей учнів, зумовлених досвідом діяльності в певній соціальній та особисто значимій галузі. Отже, для формування будь-якої компетентності необхідна особистісна зацікавленість. Визначаючи провідні мотиви до навчання, учні здебільшого вказували на прагнення вступити до вищого навчального закладу та бажання отримати певну професію (73 % відповідей). Лише третина учнів (38 %) мотивом до навчання обрали отримання задоволеності від процесу пізнання та його результативності, тобто соціальна мотивація суттєво переважає пізнавальну. Вимоги батьків та високий авторитет учителя в якості мотивів до навчання обрала значно менша кількість учнів (17 % та 12 %, відповідно).

Позитивним є те, що 94 % учнів усвідомлюють власну відповідальність за здобуті знання, а 85 % опитаних школярів розуміють необхідність географічних знань. Переважна більшість респондентів (91 %) інформацію про сфери застосування географічних знань отримують від учителя географії. Значно менше учнів (32 %) джерелом цієї інформації називають шкільний підручник. Лише 15 % опитаних у процесі підготовки до уроків використовують додаткову літературу (рис. 1) [3].

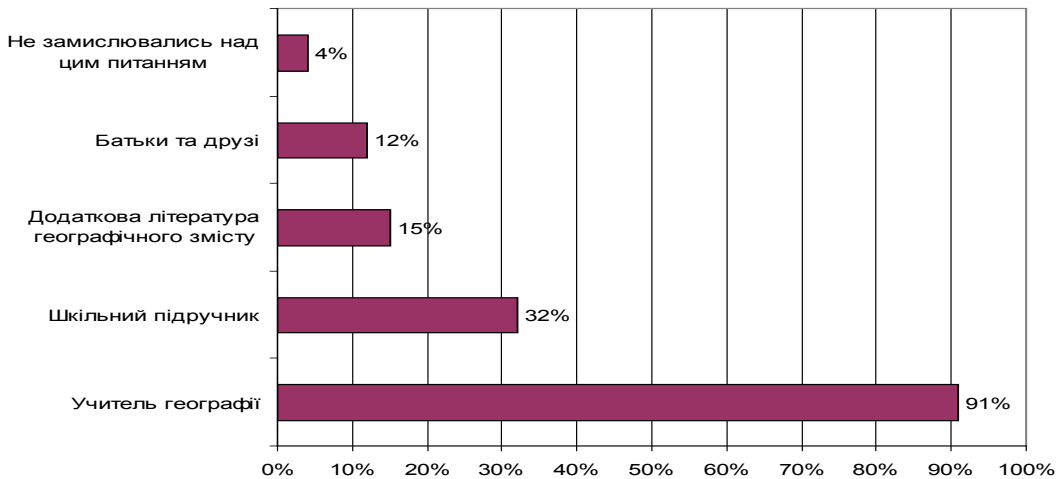


Рис. 1. Джерела отримання інформації про сфери застосування учнями набутих географічних знань

Навчальною програмою передбачено, що випускники школи повинні мати розвинутий пізнавальний інтерес, інтелектуальні та творчі здібності, здійснювати самостійну навчальну діяльність шляхом пошуку та обробки географічної інформації, тобто набувати геоінформаційну компетентність. Необхідну інформацію в процесі підготовки до уроків географії учні найчастіше отримують з конспектів, які вони складають на уроках (71 %), підручників (68 %), презентацій (43 %), спеціалізованих сайтів (29 %). Незначна кількість респондентів у якості інформаційних джерел обирає електронні карти (6 %) та електронні підручники (2 %). Ці данні підтверджують результати опитування вчителів про використання в навчальних закладах електронних засобів навчального призначення [3].

Більшість (65 %) педагогів на своїх уроках застосовують різноманітні пам'ятки, плани, інструктивні картки. У якості наочного матеріалу вчителі використовують також роздатковий матеріал географічного змісту (51 %). Третина опитаних учнів вказала, що на уроках здійснюється аналіз життєвих ситуацій (39 % відповідей), проводяться рольові ігри (18 %), тобто активні методи навчання використовуються не досить часто. Варто зазначити, що школярі позитивним фактором навчання вважають створену педагогом на уроці доброзичливу атмосферу (40 %) та особистісні риси вчителя (34 %). Лише 16 % респондентів відзначили як позитивну мотивацію до навчання гарно обладнаний навчальний кабінет. Як свідчать відповіді учнів, на уроках географії вчитель найчастіше виступає транслятором інформації (лектором) (60 % відповідей), консультантом (54 %), а для значно меншої кількості респондентів – тренером (19 %) та контролером (6 %) [3].

Від ступеня оволодіння вчителем арсеналом засобів упровадження компетентнісного підходу до навчання залежить і рівень сформованості компетентностей учнів. За результатами анкетування школярів, було встановлено, що на уроках географії вчителі навчають їх: висловлювати та аргументувати власну думку (64 % відповідей), самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі (53 %). Варто звернути увагу на те, що педагогами недостатньо уваги на уроках приділяється навичкам самоосвіти (35 %), критичному мисленню (33 %), формуванню вміння вирішувати нестандартні ситуації (29 %), без яких продуктивне навчання є неможливим [3].

У межах дослідження було проведено аналіз сформованості в учнів соціальної, полікультурної, інформаційної, комунікативної, творчої, картографічної, географічної та компетентності самоосвіти, саморозвитку на основі самооцінювання. Отримані результати порівняно з результатами оцінювання зазначених вище компетентностей учителями географії досліджених закладів (табл. 3) [3].

Таблиця 3

**Порівняльна таблиця коефіцієнтів (К) сформованості базових і предметних компетентностей учнів**

№	Компетентність	Коефіцієнти	
		самооцінка учнів	оцінка учителів
1	Творча	0,88	0,84
2	Картографічна	0,87	0,89
3	Соціальна	0,83	0,93
4	Географічна (практичного спрямування)	0,83	0,87
5	Полікультурна	0,82	0,84
6	Інформаційна	0,82	0,88
7	Самоосвіти і саморозвитку	0,81	0,88
8	Комунікативна	0,75	0,95

За результатами дослідження встановлено, що показники оцінювання учителів та самооцінювання учнів суттєво відрізняються. Так, учителі вказали на найвищий коефіцієнт розвитку в учнів комунікативної компетентності ( $K = 0,95$ ) (табл. 3), у той час, як учні оцінили її найнижчим коефіцієнтом (0,75), умовно надаючи їй останнє місце з восьми можливих. Як найбільш розвинену учні охарактеризували творчу компетентність ( $K = 0,88$ ). За оцінкою вчителів, ця компетентність у школярів сформована на нижчому рівні ( $K = 0,84$ ). Найбільші розходження спостерігаються в оцінці обома категоріями респондентів сформованості соціальної та компетентності самоосвіти, саморозвитку. Учителі оцінили розвиток картографічного та спеціального географічного складників навчальної компетентності учнів більш високими показниками ( $K = 0,89$  та  $K = 0,87$ , відповідно).

Соціальна компетентність ґрунтується на усвідомленні учнями можливості та доцільності використання отриманих знань у реальному житті. Саме вона передбачає здатність особистості продуктивно співпрацювати в групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та спрямовувати взаємини між членами колективу. Дослідження засвідчило, що 30 % респондентів не розуміють, як саме можуть використати знання з економічної географії для виконання життєвих завдань. Майже чверть учнів (25 %) ніколи не ставали учасниками тематичних екскурсій на виробництво і в природу; 22 % опитаних невпевнені, що отримана географічна освіта вплинула на формування їх громадянської позиції. Позитивним фактом є те, що 68 % учнів зазначили, що географічні знання, отримані на уроках, суттєво вплинули на формування їх громадянської позиції. Старшокласники усвідомлюють, яку саме функцію та роботу зможуть виконувати в групі (91 %), мають навички правильного поведіння у природі (91 %), успішно взаємодіють із однокласниками під час виконання навчальних завдань (69 % опитаних) [3].

Комунікативна компетентність передбачає володіння учнями специфікою усної та письмової комунікацій, що особливо важливо у роботі та для соціального життя, адже людям, які не мають навичок спілкування, загрожує соціальна ізоляція. За даними дослідження, цю компетентність вони оцінили найменшим коефіцієнтом реалізації. На уроках географії вона формується шляхом застосування групових форм організації навчання. Однак 64 % старшокласників мають невеликий досвід роботи в групі або в парі; ніколи не брали участі в географічних вікторинах, уроках-подорожах, прес-конференціях – 37 % учнів. Близько третини (29 %) опитаних мають сумнів щодо власних умінь виступати публічно та аргументовано відстоювати свою позицію, і лише 23 % респондентів мали можливість вступати в навчальну дискусію з учителем географії. Розвинута комунікативна компетентність створює передумови для набуття учнями загальнокультурної компетентності [3].

За даними самооцінювання, коефіцієнт розвитку полікультурної компетентності учнів становить 0,82. Як було виявлено, більшість учнів ознайомлена з культурними особливостями народів і регіонів України, використовує етнографічний матеріал для підготовки до уроків (77 %). Більшість опитаних (82 %) може визначити об'єкти туристичної Сумщини, що входять до культурної спадщини України. Значна кількість учнів (72 %) зазначила, що знання, отримані на уроках географії, часто допомагають їм у процесі вивчення інших навчальних дисциплін. Проте 46 % опитаних ніколи не брали участі в інтегрованих уроках. Не впевнені у тому, що зможуть дати характеристику геополітичної ситуації в світі, 25 % респондентів.

Одним із завдань географічної освіти є формування в учнів інформаційної компетентності. З цією метою вчитель повинен заохочувати школярів до роботи з додатковими джерелами інформації, навчити їх усвідомлено опрацьовувати набуті знання (складати тези, плани, конспекти тощо). Ця компетентність є однією з тих, рівень володіння якою учні оцінили одним з найнижчих коефіцієнтів ( $K = 0,82$ ). Як зазначили 98 % респондентів, вони впевнено працюють з Інтернет-ресурсами для підготовки навчального матеріалу. Учні знають, якими джерелами інформації можна скористатися для підготовки визначених учителем тем (95 % відповідей). Зі статистичними та табличними даними працює 78 % опитаних; часто використовують опорні схеми 75 % респондентів. Для підготовки до уроків 65 % респондентів використовують матеріали географічної інформаційної системи.

Уміння самостійно набувати знання є невід'ємним складником компетентнісно зорієнтованої моделі навчання. Усвідомлене засвоєння учнями програмового матеріалу, навички самооцінювання та оцінювання роботи інших є складниками компетентності самоосвіти та саморозвитку. Розвиток цієї компетентності в учнів отримав коефіцієнт 0,81. На думку респондентів, найкраще їм вдається самостійно вивчати окремі теми, складати плани своєї роботи, здійснювати самооцінювання та оцінювання. Однак лише 29 % опитаних учнів працює на уроках та вдома за індивідуальним планом. Переважна більшість учнів (95 %) надає перевагу не самостійному навчанню, а прослуховуванню розповіді вчителя на уроці. Більшості опитаних (71 %) вистачає тільки тієї інформації, яку вони отримують на уроках.

Аналіз творчої компетентності ( $K = 0,88$ ) дає підстави говорити про ефективну роботу вчителів географії щодо її формування. Більшість старшокласників упевнені, що вчитель географії завжди підтримує їх творчу ініціативу щодо підготовки позакласних заходів з предмета. Вирішувати, разом із однокласниками поставлені вчителем навчальні завдання доводилось 82 % учнів. Власні творчі здібності для підготовки до уроків географії використовувало 86 % школярів. Працювати над творчими проектами з географії доводилось 84 % опитаних; самостійно складати таблиці, схеми, карти з метою пояснення географічних процесів та явищ уміють 80 % учнів; 82 % учнів можуть робити аргументовані припущення на основі раніше здобутих знань.

Вивчення більшості шкільних предметів вимагає знання географічної карти та вміння користуватися нею. Картографічна підготовка учнів є одним із основних завдань географічної освіти, а вміння користуватися картами – навичками, що забезпечують більш глибоке засвоєння навчального матеріалу. Розвиток власної картографічної компетентності було оцінено учнями одним із найвищих коефіцієнтів (0,87). На думку 91 % респондентів, вони вміють користуватися географічними картами для вирішення навчальних завдань. Більшість старшокласників (80 %) вільно читають географічні карти та використовують їх для характеристики країн і регіонів. Під час вивчення навчальних тем 76 % опитаних використовують різноманітні за темою географічні карти. Проте 17 % опитаних відчують труднощі з пошуком на карті окремих географічних об'єктів (рис. 2) [3].



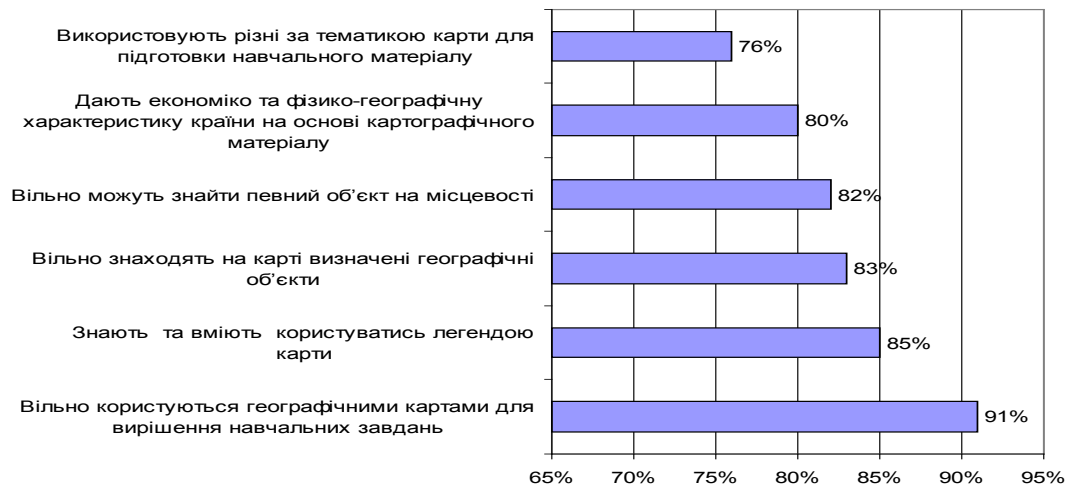


Рис. 2. Сформованість картографічної компетентності учнів

Географічна компетентність практичного спрямування формується не лише під час засвоєння географічних знань, а й у процесі набуття учнями практичного досвіду, зокрема вимірювання, обчислення, побудови та аналізу графіків, схем, діаграм, таблиць, використання приладів спостереження. Коефіцієнт розвитку географічної компетентності практичного спрямування, за даними самооцінювання, становить 0,83. Згідно з даними опитування, найкраще учні ознайомлені з характеристикою небезпечних природних явищ та правилами поведінки в разі їх виникнення (91 % респондентів) (рис. 3) [3].

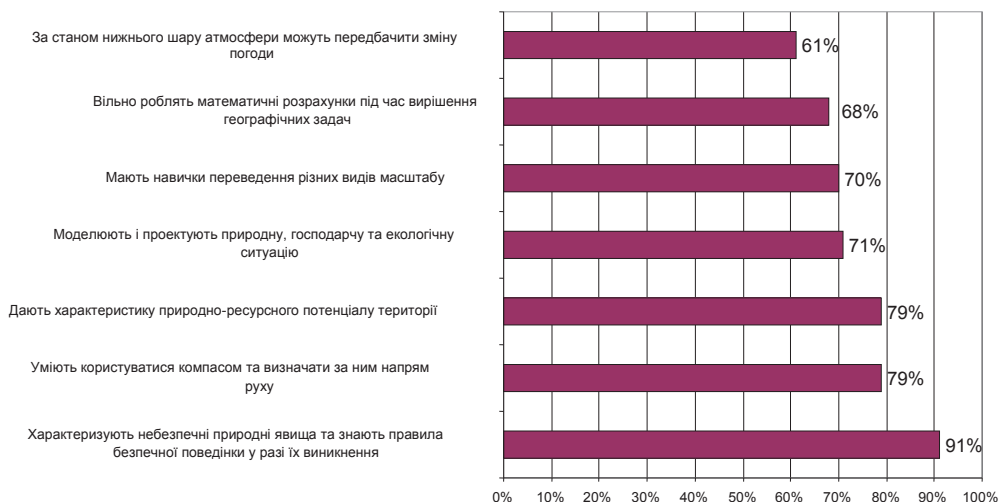


Рис. 3. Сформованість в учнів географічної компетентності практичного спрямування

Переважає більшість учнів (84 %) може орієнтуватися на місцевості (за допомогою компасу), давати характеристику природно-ресурсному потенціалу території (79 %). Навички переведення різних видів масштабу сформовані у 70 % старшокласників. Змоделювати та спроєктувати природну, господарчу та екологічну ситуацію в конкретних регіонах можуть 71 % опитаних. Май-

же третина (48 %) учнів відчувають труднощі з розрахунками під час вирішення географічних задач. Не здатні спрогнозувати зміни погоди за станом нижнього шару атмосфери 38 % респондентів. Це свідчить про незначний досвід здійснення необхідних математичних розрахунків, недостатньо сформовані навички спостереження та відсутність практики проблемного навчання.

**Висновки.** Результати проведеного моніторингового дослідження дають змогу зробити висновок, що з метою впровадження компетентнісного підходу до навчання та викладання у навчальних закладах Путивльського та Тростянецького районів Сумської області використовуються різні форми та методи організації навчально-виховного процесу.

Проте дослідження сформованості базових, предметних компетентностей учнів 10-х класів забезпечує можливість констатувати певні розбіжності в самооцінці щодо їх сформованості та думки вчителів. Так, учителі вказали на найбільшу сформованість в учнів комунікативної та інформаційної компетентностей, однак самі учні роблять акценти на компетентностях самоосвіти, саморозвитку та творчій.

Що ж стосується сформованості в учнів основних географічних компетентностей, то вони були оцінені вчителями-респондентами на достатньому та середньому рівнях, однак коефіцієнт розвитку географічної компетентності практичного спрямування, за даними самооцінювання, становить 0,79. Найкраще учні використовують компас (95 %) та географічну карту (90 %) для пошуку об'єктів на місцевості; ознайомлені з характеристикою небезпечних природних явищ та правилами поведінки в разі їх виникнення (87 % респондентів).

Щодо учнів, на яких і спрямовано освітні послуги, 43 % зазначило, що змістом практичних робіт з географії вони задоволені лише частково, незначна кількість респондентів у якості джерел географічної інформації обирає електронні карти (6 %) та електронні підручники (2 %), більше половини (55 %) відчувають труднощі з розрахунками у процесі вирішення географічних задач, лише 39 % респондентів здатні спрогнозувати зміни погоди за станом нижнього шару атмосфери.

Усе це дає змогу визначити чинники, які впливають на формування предметних компетентностей в учнів у процесі навчання географії в школі: використання завдань творчого та практико-зорієнтованого спрямування, розвиток критичного мислення, застосування географічних інформаційних систем (ГІС), що висуває певні вимоги до сучасного вчителя у контексті реалізації компетентнісного підходу в процесі викладання та навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах, наприклад: постійний саморозвиток, підвищення власного фахового рівня, творчий підхід до викладання навчального предмета, здатність до конструювання, компетентнісний підхід до викладання змісту предмета, компетентнісно зорієнтоване навчання.

З огляду на зазначене вище, перспективами подальших розвідок за означеним напрямом є розробка методичних рекомендацій щодо компетентнісного підходу навчання географії учнів старшої школи.

#### Використані джерела

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Географія та основи економіки в школі. – 2004. – № 2. – С. 2–7.
2. Концепція розвитку загальної середньої освіти // Освіта України. – 2000. – № 33. – С. 7–11.
3. Моніторинг якості освіти в загальноосвітніх навчальних закладах Сумської області: Інформаційно-аналітичний бюлетень. – Суми : НВВ СОІППО, 2017. – 142 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / за ред. В. С. Журавського. – К. : Форум, 2004. – С. 120–137.
5. Стадник О. Г. Навчально-методичний комплект з географії та його місце в навчально-методичному забезпеченні шкільного предмета // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – № 31. – С. 505–509.
6. Удовиченко І. В. Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу // Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення : матер. міжнар. наук. конф. У 2 ч. – Суми : РВВ СОІППО, 2007. – Ч. 2. – С. 70–72.

#### References

1. Dergavnui standart bazovoi i povnoi zagalnoi serednoi osvitu // Geografia ta osnovu ekonomiki v shkoli. – 2004. – № 2. – S. 2–7.
2. Konchepchia rozvutky zagalnoi serednoi osvitu // Osvita Ukrainu. – 2000. – № 33. – S. 7–11.
3. Monitoring aikosti osvitu v zagalnoosvitnich navchalnuch zakladach Sumskoi oblasti: Informachiino-analitichnui buleten. – Sumu : NVV SOIPPO, 2017. – 142 s.

4. Nachionalna doktrina rozvutky osvitu // Seredna osvita v Ukraini. – Normativno-pravove reguluvanna / za red. V. S. Juravskogo. – K. : Forum, 2004. – S. 120–137.
5. Stadnik O. G. Navchalno-metodichnii kompleks z geografii tai go mische v navchalno-metjdichnomu zabezpechenni chilnogo predmeta // Pedagogika formuvanna tvorchoi osobustosti u vuchii i zagalnoozvitnii chkolach. – 2013. – № 31. – S. 505–509.
6. Udovichenko I. V. Problemu modernizachii osvitu Ukraini v konteksti Bolonskogo prochessu // Menegment za umov transformachiinich innovachii: vukluku, reformu, dosagnenna : mater. michnar. nauk. konf. U 2 ch. – Sumu : RVV SOIPPO, 2007. – Ch. 2. – S. 70–72.

**Удовиченко И. В., кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научно-педагогической и методической работе Сумского областного института последипломного педагогического образования.**

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ**

В статье освещены вопросы особенностей формирования базовых и предметных компетентностей учеников старших классов общеобразовательной школы в процессе обучения географии. Отображены отдельные результаты проведенного мониторингового исследования особенностей реализации компетентностного подхода в процессе преподавания географии в общеобразовательных учебных заведениях Путивльского и Тростянецкого районов Сумской области. Сопоставлены данные оценки учителями и самооценки учениками уровня сформированности у респондентов географических компетентностей. Проанализирована сформированность базовых и предметных компетентностей у учеников 10-х классов, которые приняли участие в мониторинговом исследовании. Определены составляющие, влияющие на формирование предметных компетентностей учеников в процессе обучения географии в школе.

**Ключевые слова:** компетенции; базовые и предметные компетентности; компетентностный подход к обучению географии.

**Udovychenko I., Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Docent, Vice-Rector of scientific-pedagogical and methodical work at the Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education.**

### **PECULIARITIES OF FORMATION OF BASIC AND SUBJECT COMPETENCES OF SENIOR SCHOOL STUDENTS OF COMPREHENSIVE SCHOOL DURING GEOGRAPHY LEARNING PROCESS**

At present stage of modernization of the national educational system, the search for effective ways to implement the content of education, aimed at formation of a competent school graduate, is important.

Achievement of results in this direction is possible under conditions of competent approach to organizing the process of teaching students, which, in turn, leads to the search for new and rethinking of existing approaches to studying geography in senior grades of school.

All this allows us to determine the factors that influence the formation of students' subject competencies in process of studying geography in school: the use of tasks of creative and practical orientation, the development of critical thinking, the use of geographic informational systems (GIS). This, in turn, imposes certain requirements for a modern teacher in the context of implementation of competent approach in process of teaching and learning geography in general education establishments, such as: constant self-development, raising own professional level, creative approach to teaching subject, ability to design, the competent approach to the presentation of subject content, competency-oriented training.

The article highlights the issues of peculiarities of formation of basic and subject competencies of senior school students of comprehensive school during geography learning process. Several results of monitoring research on the specifics of teaching geography in general educational establishments of Putivl and Trostyanets districts of Sumy region are shown. The formation of basic and subject competencies in the 10th grade students, who took part in monitoring research, was analyzed. The components that affect the formation of subject competencies of school students during geography learning process are defined.

**Keywords:** competences; basic and subject competencies; competence approach to geography learning process.



### **Надтока Олександр Федорович —**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України. Є автором близько 150 публікацій, серед яких: наукові статті, навчальні програми, концепція, монографія, атлас, навчальні посібники та підручники.

**Коло наукових інтересів:** питання становлення та розвитку методики навчання географії, якості географічної та природничої освіти, проблеми підручникотворення та краєзнавства.

e-mail: nadtoka.ol@ukr.net

УДК 371.32.91(07)

## **МЕТОДИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ КАРТИ**

У статті розглянуто актуальні питання, що стосуються проблематики розвитку методики навчання географії та проблем картографії. Виокремлено роль карти як геоінформаційної системи. Актуалізується значення географічних карт та їх роль у суспільному житті та в освітніх процесах.

У статті зроблено акцент на метапредметному значенні географічної карти, її ролі у розвитку логічного мислення учнів та профорієнтаційному контексті. Зачіпаються питання навчання географії на компетентнісній основі у розрізі положень Нової української школи та ролі географічної карти в процесах підручникотворення.

**Ключові слова:** геоінформаційна модель; засіб навчання; методика навчання географії; основна школа; предметна географічна компетентність.

**Постановка проблеми.** У контексті сучасних змін в освітній системі України для учнів, як здобувачів освітніх послуг, вкрай важливим є не лише оволодіння певною компонентою знань, а формування ключових та предметних компетентностей, які дають змогу реалізуватися як успішній особистості у майбутньому житті. На цьому тлі досить суттєвими є питання формування в учнів метапредметних навичок, отриманих через призму географічної освіти. Географія, завдяки своїй інтегративності, є своєрідним методичним полігоном для впровадження метапредметів. Будь-який з них («Завдання», «Знання», «Задача», «Сенс». «Схема», «Проблема» тощо) має свої географічні канали вираження.

Одним із пріоритетів у цьому плані є використання у навчально-виховному процесі географічної карти. Висвітлення методичного боку цієї проблематики є завданням цієї статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематику відображення у змісті географічної освіти картографічного складника розглядали Л. М. Даценко, В. І. Кудирко, М. Г. Криловець, О. Ф. Надтока, В. І. Остроух, Р. І. Сосса, О. М. Топузов та інші. Зокрема, В. І. Кудирко зазначає, що в процесі формування географічного образу території в учнів виникає потреба конвертувати простір із географічного у фізичний і навпаки. Зрозуміло, що найліпшим містком для такої конвертації є географічна карта. Це все певним чином відображає досвід, накопичений Ж. Піаже, про просторову інтеріоризацію розумових

дій, поєднання предметних дій із усним мовленням, виділення особливої ролі аналізу та особливості формування географічних понять при переході учнів із однієї вікової категорії в іншу [5].

Аналіз публікацій вищезгаданих авторів свідчить, що через карту учні, як здобувачі освітніх послуг, відстежують взаємозв'язки навколишнього світу, знайомляться з діалектичними законами природи, вчать аналізувати природні та соціальні процеси. Окрім цього, карта є аналітичним інструментом, який розширює коло компетентностей учнів.

**Формулювання цілей статті.** Одним із характерних напрямів розв'язання проблем теорії і практики навчання географії та низки інших шкільних предметів є принципи наукового підходу, системності, пріоритетності, стратегічної завершеності, інформаційної підтримки. Розуміння необхідності використання цих принципів дає можливість окреслити предметний зміст у контексті Нової української школи, спрямований на розвиток особистості, родини, суспільства та держави.

З точки зору поєднання вищезгаданих принципів важливу роль відіграє географічна карта як інформаційна система. Вона відіграє важливу роль у навчанні та є одним із джерел здобуття компетентностей. Окреслення цих напрямів і є цілепокладаючою основою зазначеної публікації.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на парадигму особистісно-компетентісного навчання та стрижневі положення Нової української школи, варто зауважити, що сучасна освіта в Україні вибудовується на засадах дитиноцентризму, а не предметоцентризму. Тому важливу роль відіграють її метапредметні, загальноосвітні елементи, які сприяють формуванню не лише предметної, а й ключових компетентностей, особливо вміння вчитися упродовж усього життя [1]. Одним із таких компонентів освіти є карти. Важливим елементом розвитку методики навчання географії є особливий підхід до роботи з картографічним матеріалом. Адже географічна карта є складною інформаційною системою. Фактично, вона містить штучну мову, якою досить легко можна описати або проілюструвати навколишню дійсність. Карта містить і певні елементи кодування, через які виражено елементи реальної дійсності.

Побудова географічної освіти в основній школі на підвалинах особистісно-зорієнтованого навчання дасть змогу через особистісні потреби та ставлення:

- формувати в учнів цілісний географічний образ Землі через розкриття локальних, регіональних глобальних закономірностей і процесів;
- усвідомити роль географії у розв'язанні проблем суспільства;
- забезпечити картографічну грамотність учнів основної школи;
- на основі прищеплення географічної культури виховати національно свідомого громадянина, патріота, освічену людину, гуманіста та природолюбця;
- розвинути в учнів основної школи геопросторове мислення й адекватно формувати індивідуальне сприйняття географічної картини світу [4].

Будь-яка географічна карта є інформаційною, а точніше геоінформаційною моделлю. Доволі широкий діапазон використання географічних карт обумовлений тим, що вони забезпечують огляд простору в будь-яких межах – від невеликої ділянки місцевості до всієї поверхні земної кулі. При цьому карти не лише відтворюють зоровий образ об'єктів, але й ретранслюють їхні кількісні та якісні характеристики. При цьому варто виокремити найбільш значущі характеристики географічної карти як для суспільства в цілому, так і для освітнього середовища та особистості, яка в ньому перебуває.

1. Роль карти як засобу виробництва та знаряддя праці. У цьому контексті важливим є значення географічної карти як носія і зберігача інформації, яка може постійно удосконалюватися. З плином часу, в еру інформаційних технологій, створюються електронні карти, у тому числі поєднані з базами даних. Вони мають високий ступінь оновлюваності.

2. Карта – джерело обстеження простору від його невеликих ділянок до поверхні Землі в цілому. Географічна карта використовується для:



- загального вивчення території;
- спеціального вивчення території;
- орієнтуванні на місцевості;
- в якості географічної основи при моделюванні [3].

3. Моделювальне значення карти. Завдяки її універсальності вона, як модель території, може виступати в ролі основи для створення будь-яких динамічних моделей. Тому в цьому плані її роль значно зростає в еру інформаційних технологій.

4. Аналітичне значення карти. Географічна карта використовується для наукового аналізу й пізнання природних і суспільних явищ. На різних етапах дослідження карта відображає його стан, характер наукової проблеми. Вона може бути елементом планування, прогнозу, експерименту [3].

5. Навчальне значення карти. В освітньому середовищі географічна карта відіграє роль:
- методологічну;
  - дидактичну;
  - методичну;
  - виховну;
  - профорієнтаційну.

З методологічного боку карта є одним із містків у встановленні просторово-часових взаємозв'язків. Вона і сама є моделлю й одним із елементів моделювання як проміжний засіб осмислення й аналізу природних і суспільних процесів. З дидактичного боку карта досліджується як засіб навчання, як один із засобів сприйняття навколишнього середовища, як одне з джерел розвитку інтелекту. З методичної точки зору географічна карта, завдяки вищевказаним характеристикам та її використанні у навчально-виховному процесі, дає змогу досягати високого ступеня ефективності навчального процесу, покращення якості знань, застосування широкого спектру методик та освітніх технологій. Важливе значення має міжпредметне значення географічної карти, вона широко використовується в навчанні географії, історії, інформатики, певною мірою використовується для реалізації змістової складової таких предметів, як природознавство, захист вітчизни, екологія, економіка, біологія, хімія, основи здоров'я.

Виховне значення карти проглядається через можливість ретранслювати учням у знаковій формі важливі блоки інформації, необхідні для їх всебічного культурного розвитку. У цьому плані особливо корисними є тематичні карти. Географічні карти є важливим компонентом профорієнтаційного впливу на здобувачів освіти. Зважаючи на це, важливим для них є всебічне вивчення як загально географічних, так і тематичних карт. Зокрема, вивчаючи топографічну карту, учні можуть виявити своє ставлення до професії військового, змодельовавши розташування військових підрозділів на певній ділянці місцевості з її характерними особливостями. Вивчаючи геологічні чи гідрологічні карти, можна зробити спробу імітаційного занурення у відповідні професії, а дослідження економічних карт є підґрунтям для розвитку у здобувачів освітніх послуг навичок планування та аналізу.

Враховуючи вищесказане, варто зауважити, що освітні орієнтири ХХІ ст. спрямовані на когнітивний розвиток, науково-технологічний прогрес, становлення інформаційного суспільства, впровадження інформаційно-комунікаційних, медійних та нано-інженерних технологій. Тому й використання географічної карти у навчально-виховному процесі повинно бути на належному методичному рівні, відповідати сучасним вимогам. Першим важливим елементом цього є врахування старіння карт. Учень має споживати через географічні карти нові, а не застарілі блоки інформації. По-друге, варто широко використовувати у педагогічній діяльності інтерактивні навчальні карти, які дають можливість активізувати навчально-виховний процес. Окрім цього, випускник ЗНЗ постійно стикається з розв'язанням проблем суспільного характеру. Тому важливим з методичного боку є формування алгоритму дій, спрямованих на їх вирішення. Одним із компонентів, дотичних до цього, може бути географічна карта.

Використання географічних карт на навчальних заняттях в основній і старшій школі забезпечує формування в учнів уявлень про карту як модель земної поверхні; поглиблення природничо-географічних, історичних, суспільно-географічних, економічних, екологічних знань; розвиває просторові уявлення та логічне й абстрактне мислення здобувачів освітніх послуг, сприяє формуванню ціннісного ставлення до процесів, що відбуваються в навколишньому середовищі, а на цій основі – ключових і предметних компетентностей.

У процесі вивчення навчального матеріалу з природознавства, географії та історії в 5–6-х класах загальноосвітньої школи учні мають оперувати такими діяльнісними характеристиками:

- розрізняти загальногеографічні та тематичні карти;
- користуватися математичним апаратом і легендою карти;
- формувати та закріплювати здобуті знання з номенклатури географічних об'єктів;
- знаходити географічні об'єкти на різних за масштабом картах [6].

Під час вивчення розділу II з курсу географії 6-го класу «Земля на плані і карті» в учнів формуються чисельні поняття картографічного спрямування. Для перевірки засвоєння матеріалу учням доцільно ставити запитання, пов'язані з орієнтуванням географічних об'єктів: «Вкажіть, у якому напрямку протікає річка Ніл?», «Визначте, у якому напрямку простягаються гори Карпати?».

Діяльнісний компонент очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів проглядається через опанування картографічного блоку географічної інформації, розуміння та читання географічної карти. Він пов'язаний з віковими особливостями споживачів освітніх послуг і починає формуватися у 6-му класі та продовжується у наступних. Інформаційно-знакове сприйняття відмінне від читання й розуміння географічного чи історичного тексту та передбачає вміння розпізнавати географічну компоненту дійсності, що зображена на карті за допомогою поєднання її математичної основи та просторового розміщення умовних позначень. Уміння правильно користуватися картами, використовуючи їх як засіб навчання, дає змогу уявно подорожувати, що розвиває творчу пам'ять, логічне мислення, формує цілісний просторовий образ елементів географічної, екологічної, історичної дійсності. Зокрема, застосування карти як об'ємної моделі земної поверхні підсилює механізм сприйняття просторового образу дійсності. Ця модель сприяє формуванню уявлення про особливості та розміри ділянок земної поверхні. Операційна діяльність з географічною картою дає змогу учням проводити різноманітні вимірювання відстаней і площ та здійснювати аналіз поверхні планети [7].

У курсі географії 8-го класу картографічний матеріал становить значну частину змісту (може бути об'єднаний у п'ять параграфів підручника). Це дає змогу реалізувати ключові засади навчальної програми у зрозумілій для учнів формі. Наприклад, у підручнику авторів О. М. Топузова, О. Ф. Надтоки, Л. А. Покась його форма подання у вигляді експедицій (розділи) та маршрутів (теми): «Експедиція I. Географічна карта та робота з нею. Маршрути: I – Географічна карта. II – Топографічна карта» [2]. Варто зазначити, що в плані державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учні 8-х класів через ціннісний компонент мають оцінювати значення джерел географічної інформації, насамперед карту, для життєдіяльності людини.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У контексті Нової української школи вельми актуальним є всебічний розвиток методик навчання шкільних предметів на засадах дитиноцентризму. Ці положення є важливими і для методики навчання географії, яка спирається на використання різноманітних засобів навчання, у тому числі й географічної карти. Вона ж, виконуючи роль геоінформаційної моделі, є важливим дидактичним засобом у розумінні просторово-часових механізмів оточуючої реальності. Окрім цього, карта є важливим інструментом пізнання світу. У цьому й полягає її важлива метапредметна роль. Тому у подальших дослідженнях варто виокремити роль географічної карти у навчальному середовищі інших шкільних предметів: історії, екології, захисту вітчизни тощо.

### Використані джерела

1. Географія : методичні рекомендації МОН України щодо організації навчального процесу в 2017/2018 навчальному році; оновлені на компетентнісній основі навчальні програми для 6–9-х класів; методичні коментарі провідних науковців щодо впровадження ідей Нової української школи. – К. : УОВЦ «Оріон», 2017. – 88 с. – С. 3–5, 83.
2. Географія: Україна у світі: природа, населення : підручник для 8 кл. загальноосвітніх навчальних закладів / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. А. Покась. – К. : УОВЦ «Оріон», 2016. – 224 с.
3. Іваньков П. А. Карта как географическая модель / П. А. Іваньков. – М., «Знание», 1974. – 64 с.
4. Концепція навчання географії України в основній та старшій школі / за заг. ред. О. М. Топузова та О. Ф. Надтоки. – К., 2017. – С. 6–9.
5. Кудирко В. І. Проблема формування просторових понять і географічного образу території в педагогічних та психологічних дослідженнях / В. І. Кудирко // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2011. – Вип. 22. – С. 205–209.
6. Методика викладання географії в школі : навч.-метод. посіб. / С. Г. Кобернік та ін. – К. : Стафед-2, 2000. – 220 с.
7. Методика навчання географії. 6 клас : навч.-метод. посіб. для вчителів географії та студентів педагогічних навчальних закладів / [О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна та ін.]. – К. : ДНВП «Картографія», 2015. – 128 с.

### References

1. Heohrafiia : metodychni rekomendatsii MON Ukrainy shchodo orhanizatsii navchalnoho protsesu v 2017/2018 navchalnomu rotsi; onovleni na kompetentnisnii osnovi navchalni prohramy dlia 6–9-kh klasiv; metodychni komentari providnykh naukovtsiv shchodo vprovadzhenia idei Novoi ukrainskoi shkoly. – K. : UOVTS «Orion», 2017. – 88 s. – S. 3–5, 83.
2. Geografiya : Ukrayina u sviti: pryroda, naselennya: pidruchny`k dlya 8 kl. zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv / O. M. Topuzov, O. F. Nadtoka, L. A. Pokas` – K.: UOVCS «Orion», 2016 – 224 s.
3. Kontseptsiiia navchannia heohrafiy Ukrainy v osnovnii ta starshii shkoli / za zah. red. O. M. Topuzova ta O. F. Nadtoky. – K., 2017. – S. 6–9.
4. Konceptsiya navchannya geografiyi Ukrayiny` v osnovnij ta starshij shkoli / za zag. red. O. M. Topuzova ta O. F. Nadtoky`. – K.: Pedagogichna dumka, 2017, S. 6 – 9.
5. Kudy`rko, V. I. Problema formuvannya prostorovy`x ponyat` i geografichnogo obrazu tery`toriyi v pedagogichny`x ta psy`xologichny`x doslidzhenniyax . / V. I. Kudy`rko // Naukovy`j visny`k kafedry` YuNESKO Ky`yivs`kogo natsional`nogo lingvisty`chnogo universy`tetu. Vy`pusk 22, Ky`yiv, Vy`davny`chy`j centr KNLU. – 2011. S. 205 – 209.
6. Metody`ka vy`kladannya geografiyi v shkoli: Navchal`no-metody`chny`j posibny`k./ Kobernik S. G. ta in. – K.: Stafed-2, 2000. – 220 s.
7. Metody`ka navchannya geografiyi.6 klas. Navchal`no-metody`chny`j posibny`k dlya vchy`teliv geografiyi ta studentiv` pedagogichny`x navchal`ny`x zakladiv / O. M. Topuzov, O F. Nadtoka, L. P. Vishnikina [ta in.] // – K.: DNVP «Kartografiya», 2015. 128 s.

**Надтока А. Ф., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующий отделом обучения географии и экономики Института педагогики НАПН Украины.**

### МЕТОДИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КАРТЫ

В статье рассматриваются актуальные вопросы, касающиеся проблематики развития методики обучения географии и проблем картографии. Выделяется роль карты как геоинформационной системы. Актуализируется значение географических карт и их роль в общественной жизни и в образовательных процессах.

В статье акцентируется внимание на метапредметном смысле географической карты, ее роли в развитии логического мышления учащихся и профориентационном контексте.

Затрагиваются вопросы обучения географии на компетентностной основе в разрезе положений Новой украинской школы и роли географической карты в учебных процессах.

**Ключевые слова:** геоинформационная модель; средство обучения; методика обучения географии; основная школа; предметная географическая компетентность.

**Nadtoka A.,** *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Senior Researcher, Head of the Department of Geographical and Economic Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.*

### THE METHODOLOGICAL VALUE OF A GEOGRAPHIC MAP

The article deals with topical issues concerning the development of the methodology of geography teaching and cartography problems. The role of a map as a geoinformational system is determined. At the present stage of the theory of cognition, geographic maps are considered as special observational visual symbolic models of all or certain parts of the Earth's surface.

The significance of geographical maps and their role in public life and in educational processes is becoming increasingly important. The importance of a geographical map is indicated as a means of production and tools, a source of space survey, its professional orientation role, metasubject modeling, analytical and educational significance.

A rather wide range of geographic maps using is due to the fact that they provide an overview of the space within any borders - from a small area of land to the entire surface of the globe. In this case, the maps not only reproduce the visual image of objects, but also retransmit their quantitative and qualitative characteristics. The article focuses on the metasubject value of the geographical map, its role in the development of logical thinking of students and the career orientation context. The article points out the intersubject value of geographic maps, their role in teaching geography, history, economics, ecology and other school subjects. Problems of studying geography on a competence basis are discussed in the context of the principles of the New Ukrainian School and the role of the geographical map in the process of textbook creation. The practical aspects of using geographic maps in school textbooks are indicated.

**Keywords:** geoinformational model; educational tools; geography teaching methodology; basic school; subject geographical competence.







**Шуневиц Оксана Михайлівна** —

доцент кафедри методики викладання навчальних предметів КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, кандидат педагогічних наук.

**Коло наукових інтересів:** дослідження теоретичних та практичних проблем методики навчання української мови й літератури, різних аспектів розвитку мовної особистості учня в контексті сучасних вимог, професійного розвитку вчителя-словесника. Автор курсу за вибором «Робота з навчальними текстами».

e-mail: oshunevich@gmail.com

УДК 37.09:811.161.2

## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено питання формування медіаграмотності учнів на уроках української мови. Визначено структуру і зміст медіаграмотності як результату компетентнісної медіаосвіти. Автор акцентує увагу на необхідності виокремлення у структурі медіаграмотності, окрім когнітивного та діяльнісного, ще й емоційно-ціннісного компонента. Визначено умови, за яких на уроках української мови буде можливе ефективне формування медіаграмотної мовної особистості. Особливу увагу приділено питанню використання в процесі навчання мови медіатекстів: добору, аналізу та створенню їх, презентації та колективному обговоренню комунікативних успіхів і невдач.

**Ключові слова:** медіаграмотність; медіатекст; медіаімунітет; медіаторчість.

**Постановка проблеми.** Зміни, які сьогодні відбуваються в суспільстві, багато в чому залежать від засобів масової інформації, які, створюючи інтенсивні інформаційні потоки, з одного боку, забезпечують доступність інформації, дають більші можливості для самоосвіти, комунікації, поширення ідей, самореалізації, ведення бізнесу, а з другого — через можливості маніпуляції, пропаганду, мову ворожнечі, кіберзалякування створюють загрозу як в індивідуальних, так і в глобальних масштабах. Водночас вчені говорять про кризу медіакультури, яка призводить до появи «нового типу особистості — віртуала, який підмінює реальне життя його симулякром». Знаходячись під впливом різновекторної інформації, стаючи частиною глобальних мереж, людина втрачає здатність цілісно сприймати медіатексти, оскільки в неї формується «багатощарова» калейдоскопічна свідомість, що позбавляє можливості мислити панорамно і критично [5; 10]. Усвідомлюючи серйозність цих викликів, освітяни активно шукають шляхи формування медіаграмотної людини, яка була б здатна перетворити загрози, спричинені можливостями цифрового суспільства, на ресурс для саморозвитку.

Убачаючи величезну потребу в розвитку громадянського суспільства, у сталому розвитку та формуванні цілісної особистості, яка вчиться впродовж життя, автори книги «Переосмислюючи освіту. Освіта як загальне благо», написаної під егідою ЮНЕСКО, наголошують, що підвищення інформаційної та медійної грамотності, розвиток критичного мислення, незалежність суджень є ключем для формування особистості, яка готова до творчого та відповідального перетворення навколишнього світу [8].



З огляду на світові тенденції, в умовах активного реформування освіти в Україні на державному рівні закладено підґрунтя для формування медіаграмотної особистості учня. Так, у 2016 р. Президією Національної академії педагогічних наук України було схвалено нову редакцію Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, у якій декларується «впровадження медіаосвіти в педагогічну практику на всіх рівнях», а також «поширення практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів» [4]. Зважаючи на це, виникає необхідність дослідити можливості шкільного курсу української мови щодо формування в учнів медіаграмотності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останніми роками розвитку медіаграмотної особистості було присвячено низку вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень. Оскільки це поняття, що має міждисциплінарний характер, вектори його дослідження достатньо розгалужені. Найбільш значущими для нас виявилися дослідження медіаграмотності як соціокомунікаційного феномена, які вивчали Ж. Бордіяр, М. Дорош, М. Маклюен, Н. Зражевська, Ю. Хабермас, Е. Тоффлер. Численними є також дослідження дидактичних підходів до формування медіаграмотності у студентів (Г. Волошко, Н. Ничкало, О. Семенов, Г. Онкович, Ю. Наливайко), різних аспектів формування медіаграмотної особистості на уроках мови та літератури (О. Глазова, О. Ісаєва, Г. Корицька, О. Кучерук, М. Шуляр, Ю. Ковтун, Н. Химера), питань типології й аналізу медіатекстів (М. Скиба, В. Іванов, О. Волошенко, Л. Кульчицька, Т. Іванова). Водночас потребують глибокого вивчення, теоретичного обґрунтування та пошуку шляхів практичної реалізації питання впровадження медіаграмотності в практику навчання української мови.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є пошук ефективних шляхів формування медіаграмотної мовної особистості учня, визначення умов, за яких цей процес буде ефективним у навчанні української мови.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «медіаграмотність» науковці трактують по-різному. Одні схиляються до думки, що це результат медіаосвіти, який включає в себе здатність експериментування, інтерпретації та створення медіатекстів (С. Worsnop), особливі знання, комунікативні та інформаційні вміння та навички, здатність до критичного аналізу (Г. Онкович), уміння аналізувати й синтезувати просторово-часову реальність, розуміти медіатекст (О. Федоров).

Інші схиляються до того, що медіаграмотність – це умова грамотної та ефективної поведінки в умовах сучасної інформосфери, спосіб мислення, який характеризує не споживача інформації, а мовну особистість із задатками медіума, задіяну в процес медіаосвіти і знає мову медіакультури (Л. Антонова); комплекс навичок і вмінь не лише користуватися технікою мас-медіа та спілкуватися за їх допомогою, а насамперед розрізняти першорядну і другорядну інформацію, абстрагуватися від надлишкової, сповна сприймати зміст, «прочитувати» підтекст і тлумачити їх.

У багатьох дослідженнях медіаграмотна людина виступає як реципієнт, відтак акцентується увага лише на необхідності формування медіаімунітету, аналізу медіатекстів. Така інтерпретація дещо звужує семантичне наповнення терміна з огляду на активність сучасних підлітків у сфері створення блогів, систематичних дописів в соціальних мережах. Очевидно, виникає необхідність розвитку медіаторчості, у результаті чого учень зможе створювати якісний медіаконтент, знатиме про переваги та ризики, пов'язані з віртуальними публікаціями та їх публічним обговоренням. Тому більш повним є визначення медіаграмотності, подане у новій редакції Концепції впровадження медіаосвіти в Україні: «Медіаграмотність – складова медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе та спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати та критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують» [4]. Це визначення стосується лише когнітивного й діяльнісного аспекту, але медіаграмотність (як результат медіаосвіти, яка побудована на компетентнісному підході) має

включати в себе ще й емоційно-ціннісний компонент. Ця думка підсилюється міркуваннями О. Бондаренко та Г. Онкович про медіаграмотність як критерій розвитку особистості, її світоглядних орієнтирів, а не лише сума прикладних знань [2; 7].

Узагальнюючи зарубіжні та українські дослідження у сфері умінь, якими має володіти медіаграмотна особистість, представляємо структуру та зміст формування медіаграмотності у процесі навчання української мови (табл. 1).

Таблиця 1

**Структура та зміст медіаграмотності  
(у контексті навчання української мови)**

Компоненти	Зміст
<b>Когнітивний</b>	Знання про різні можливості медіа для здобуття інформації, спілкування, розвитку. Знання про вплив медіаповідомлень на свідомість, емоції та поведінку людини. Знання про те, що всі медіаповідомлення сконструйовані та містять не лише факти, але й думки. Знання про техніки маніпулятивних впливів. Знання про особливості сучасного застосування інтерактивних платформ для презентації та обговорення медіаконтенту.
<b>Діяльнісний</b>	Досвід аналізу медіатекстів, їх критичного осмислення, висловлення власної думки, прийняття рішення. Досвід трансформації інформації (зміна обсягу, знакової системи, форми). Досвід створення медіатекстів, участі в обговоренні власних і «чужих» повідомлень; вибору медіа для поширення власних медіатекстів. Досвід аналізу мови медіаповідомлень, визначення маніпулятивних слів-маркерів, мови ворожнечі, прихованих смислів, диференціювання фактів і думок. Досвід визначення цінностей, розповсюджуваних медіа, та прийняття власних рішень щодо отриманої інформації.
<b>Емоційно-ціннісний</b>	Готовність до створення медіаповідомлень, які не містять «мову ворожнечі». Готовність до відстоювання власних цінностей під час створення й обговорення медіатекстів. Сформоване ставлення до пошуку «прихованих смислів», маніпуляцій у медіаповідомленнях. Прийняття й дотримання етики спілкування в медіапросторі. Потреба у пошуку нової інформації, в інтерпретації здобутих знань в медіатексті. Потреба вивчити альтернативні думки, перш ніж прийняти рішення.

Звичайно, такий обсяг знань, досвіду, ціннісних орієнтацій, ставлень є достатньо об'ємним і, на перший погляд, його важко реалізувати під час навчання мови, однак, на нашу думку, цей перелік тісно корелює з очікуваними результатами, які прописані в навчальній програмі з української мови, зокрема в діяльнісній змістовій лінії.

Водночас з уведенням до програми наскрізних ліній, реалізація яких має забезпечити інтегративний підхід до викладання української мови, формування цінностей, «гнучких» навичок, пов'язати знання з досвідом дитини, очевидно, виникає можливість і доцільність розвитку медіаграмотної мовної особистості, використовуючи *медіатекст як об'єкт аналізу, як спосіб інтерпретації навчального матеріалу (створений освітній продукт), засіб самопрезентації*. Тож вважаємо, що формування медіаграмотності – це не ще одне додаткове навантаження для вчителя, а нагода урізноманітнити, осучаснити, зробити ближчими до життя уроки, покращити академічні показники через залучення учнів до їхньої власної культурної

території, задовольняючи їхні інтереси. У цьому контексті імпонує підхід, запропонований С. Шейбе, у якому медіаосвіта – це передусім дослідницький процес, який є інструментом, а не альтернативним змістом, ефективний метод створення в учнів культури допитливості [13].

Зважаючи на низку досліджень, які вивчають методiku роботи з медіатекстами, виокремимо умови, за яких можливе формування медіаграмотної мовної особистості.

Створення навчального середовища, у якому вчитель не відгороджує учнів від «згубного впливу цифрового світу», а створює можливості для занурення, діалогу, пошуку власних смислів у запропонованих медіатекстах, адже медіаімунітет може виникнути лише в діалозі, партнерстві, ненав'язуванні (Ю. Хабермас). Як справедливо зауважила О. Бондаренко, медіаосвіта не може бути самостійною, адже це обмін думками, досвідом, спроба подолати інформаційний розрив між поколіннями, що нині особливо важливо. Самостійне читання чи створення медіатекстів позбавлені, на думку дослідниці, найголовнішого – діалогу з іншою людиною. Діалог лише з медіатекстом створює «інформаційних Мауглі» [1]. З огляду на це, важливим є використання діалогових стратегій, інтерактивної комунікації, рефлексивної діяльності (методів розвитку критичного мислення, проблемного навчання з метою формування цінностей і ставлень відповідальної, ресурсної та безпечної взаємодії з медіасередовищем).

Зміна ландшафту уроку, уможливлення досвіду спільних дій, «практики свободи», вихід за межі навчальної аудиторії, активної командної роботи, методів колективної взаємодії, у процесі чого учні створюють власний соціальний капітал (Г. Беккер, Ф. Фукуяма), здобувають життєво важливі навички, створюють спільний освітній продукт (А. Хуторський) у вигляді буктрейлера, відеоскрабінгу, відеопоезії, реклами, інтерактивного плаката.

Важливим також є урахування сенситивних періодів учнів, їхніх потреб, захоплення, досвіду, моди, актуальної медіаситуації, залучення учнів до добору медіатекстів. Цікавими дослідженнями щодо цього є статті О. Глазової, яка пропонує формувати медіаграмотність у процесі написання есе, публіцистичних статей, торкаючись сучасних, достатньо дискусійних і цікавих для підлітків тем [3].

Сучасна мовна особистість існує в просторі різноманітних медіатекстів, тому, орієнтуючись на положення навчальної програми про те, що знання, які здобуватимуть учні, мають бути інструментом у розв'язанні життєвих проблем, засобом особистісного розвитку, соціалізації учнів, вважаємо, що під час навчання української мови варто *більшої ваги надавати роботі з медіатекстами* і, використовуючи певні методи, вчити дітей аналізувати, створювати, використовувати медіатексти, а також презентувати їх у різних формах. Для *презентації авторських медіатекстів та зворотного зв'язку можна використовувати різні інтерактивні платформи*: група в соціальній мережі, інтерактивна платформа Padlett, сайт закладу, сайт учителя, учня, блоги.

Доцільно більш детально зупинитися на питанні навчальних медіатекстів, оскільки вони вочевидь є головним засобом формування медіаграмотності. Звичним є трактування медіатексту як журналістського продукту. Однак останні дослідження науковців, які актуалізувалися у зв'язку з появою Інтернету як середовища текстотворення, аналізу текстів (коментарі), активних дописів, на сайтах, у блогах, соціальних мережах доводять, що медіатекст варто розглядати як «новий комунікативний продукт» (Я. Засурский), «унікальний засіб інтерпретації та репрезентації реальності» (І. Рогозіна), яким усе частіше послуговуються пересічні громадяни, у тому числі й учні. Найбільш релевантним для нашого дослідження є визначення медіатексту як дидактичної категорії, яке запропонував В. Шуляр, згідно з яким медіатекст – особистісно й соціально значущий навчальний медіапродукт співпраці суб'єктів педагогічного процесу – медіачитача й медіасловесника [12, с. 331].

У нашому дослідженні ми зосереджували увагу на нових медіа, оскільки покоління «цифрових аборигенів», яке вивчає рідну мову в школі, послуговується саме цим медійним середовищем. Беручи медіатекст для роботи з учнями, ми маємо враховувати його специфічні характеристики (С. Сметаніна, Н. Мантуло), оскільки саме вони визначатимуть особливості методики:

- інтерактивність (можливість миттєвого зворотного зв'язку);
- багатомірність (інтеграція різних компонентів: аудіо, відео, текст);

- орієнтація на потреби цільової аудиторії;
- гіпертекстуальність (нелінійність, посилання на авторів, інші тексти, можливість переходу до них);
- інтертекстуальність (наявність цитат, ремінісценцій, алюзій, стилізації).

Фахівці вважають, що сучасні медіависловлювання, які створюються з урахуванням різних кодів сприйняття (візуальних, вербальних і символічних), потребують і від реципієнта, і від автора розуміння, декодування цих текстів, усвідомлення раціональних та емоційних аспектів текстотворення [1].

Варто подбати, щоб під час навчання розглядалися медіатексти у їх багатомірності: друковані, аудіо, відео, символічні; добирати тексти для аналізу, які містять слова-маркери, що вказують на маніпуляції, стереотипні думки, упередження. Позитивно сприйняті учнями з огляду на життєву значущість, сучасність медіатексти можуть слугувати на уроці різним цілям: використання медіа як навчального контенту (наприклад, матеріали сайтів «Словотвір», «Сталі вирази», «СловОпис», під час вивчення теми Лексикографія в 10 класі), медіатексти для реалізації наскрізних ліній програми (матеріали сайту «Theukrainians»), медіатексти для ознайомлення учнів зі світом медіа, емоційною і технологічною безпекою в мережі, авторським правом (сайт «Mediadriverr»).

Розглянемо детальніше **процес аналізу медіатекстів** на уроках української мови як визначального засобу формування медіаграмотної мовної особистості. Як рекомендують автори навчальних програм з української мови для 10–11 класів, текст на уроці потрібно використовувати з метою визначення емоційного його впливу на читачів, проведення аналогії з відомими фактами, прикладами з життя людей, прогнозування психологічного впливу тексту на співрозмовника; виявлення прийомів гармонійного спілкування; висловлення власного ставлення до змісту тексту. Такі можливості дає нам використання саме текстів, які представлені в медіасередовищі, однак методика роботи з цими текстами не має обмежуватися лише опрацюванням мовного матеріалу, визначенням теми та основної думки тексту, а насамперед стосуватися аналізу його як особливого виду тексту. Зважаючи на діалогічний характер формування медіаграмотності, учитель має оволодіти арсеналом методів аналізу таких текстів у процесі живого обговорення з учнями.

Насамперед, це стосується умінь ставити запитання. Узагальнивши думки сучасних дослідників О. Федорова, В. Потапової, О. Охредько, С. Шейбе, подаємо систему запитань, які можна використовувати під час аналізу медіаповідомлень.

Хто є автором повідомлення? З якою метою його було створено? Чому я так думаю? Яка цільова аудиторія? Хто отримає користь від повідомлення? Кому воно може завдати шкоди? Що оповідач хоче, щоб я запам'ятав/ла? Що я можу зробити у відповідь на цей текст? Як це повідомлення впливає на мої почуття? Які ідеї, цінності, інформація, погляди є очевидними? Про що важливе не було сказано? Які техніки було використано? Де факти, а де думки? Чи не містить повідомлення в собі які-небудь упередження або стереотипи? Як різні люди можуть по-різному зрозуміти цей текст? Наскільки це повідомлення заслуговує на довіру? Коли було створено? Якими є джерела інформації? Чому я вважаю ці джерела надійними? Що я дізнаюся про себе, коли реаую на це повідомлення?

Пошук відповідей на ці запитання сприятиме не лише розумінню тексту, його ефективному опрацюванню, але й формуватиме критичне мислення учнів, надаватиме досвід прийняття обдуманого рішення.

У процесі аналізу медіаповідомлень на уроках важливо звертати увагу на лінгвістичний аспект побудови текстів, зокрема на лексику. Як відомо, кожен медіатекст містить, окрім фактів, ще й судження, думки, оцінку автора, які можуть вплинути на реципієнта. Розрізняти ці речі допоможуть слова-маркери, які часто вживаються, щоб уводити людей в оману. Детально ця тема досліджена в працях О. Пометун, І. Суценка, де автори наголошують, що діти мають бачити емоційно навантажені слова (позитивні чи негативні), оскільки саме вони найчастіше є маркерами впливу,

маніпуляцій [9]. Можна запропонувати учням вибрати в тексті слова, які підсилюють значущість думки автора, тим самим впливаючи на рішення читача, наприклад: *цінна інформація, складна обстановка, невиправдані дії, кумедний факт, цікавий факт, на думку експерта, особлива думка, абсолютний факт, один з найвідоміших фільмів, унікальні психологічні тренінги, літр популярного А-95*. Варто попрацювати з фразами, які містять розмиті посилання (*у міськраді журналістам розповіли, у КМДА додають, як повідомляє Нацбанк, адміністрація вирішила, це підтвердили в ОБСЄ*); посилання на джерело суб'єктивної думки (*за словами армійців, водії наполягають, містяни обурені, вважають пасажирів, лікарі запевняють, експерти кажуть*). Корисним для розвитку медіаімунітету буде також досвід учнів, який вони здобуватимуть у процесі аналізу заголовків, коротких текстів реклами, шукаючи там ознаки маніпуляцій.

**Процес залучення учнів до медіаторчості** є теж достатньо складним і багатоаспектним. Учні старших класів на уроках української мови в контексті вивчення програмового матеріалу можна запропонувати такі види роботи:

- здійснити компресію медійного повідомлення згідно з особливостями представлення тексту (від аналітичної статті (в журналі) – до анонсу (на сайті); від телерепортажу – до блиц-новини ...);
- підготувати медіатексти на одну тему (рекламного характеру) з урахуванням різної цільової аудиторії (екотуризм для молоді, для людей поважного віку, для бізнесменів, для молодих сімей з дітками ...);
- здійснити «інтерактивне включення» в запропонований медіаконтекст і представити тему з погляду очевидця, учасника інформаційної події [1]. Звісно, як свідчить аналіз педагогічного досвіду, вчителі нерідко вдаються до створення таких комунікативних ситуацій, але переважно це теми власних висловлень учнів, теми есе для домашньої роботи. Однак, підтримуючи думку Л. Антонової про те, що медіатексти можуть стати своєрідним дзеркалом, яке відображає мовний смак і мовну ідентифікацію особистості сучасної епохи, думається, що було б *доречно відводити час на уроці саме для колективного створення, публічного представлення спільного освітнього продукту й обговорення комунікативних успіхів та невдач*.

Формування медіаграмотності на уроках української мови пов'язане також зі створенням учнями власних освітніх продуктів з використанням ІКТ. Наведемо приклади таких освітніх продуктів, які можна запропонувати для колективної роботи під час вивчення теми «Лексикологія» у 10 класі: коментарі до публікації у соціальній мережі «15 влучних українських фразеологізмів на всі випадки життя»; власна публікація в мережі щодо складних випадків слововживання; віртуальна екскурсія «Музей одного слова» (систематизація інформації про певне слово з різних лексикографічних джерел); сторінка в соціальній мережі на тему культури мовлення або ораторського мистецтва (на кшталт «СловОпису»); соціальний ролик на тему «Слова-конфліктогени»; відеосюжет у журналістському жанрі стендап («Лінгвопуризм: за і проти», «Мовна стійкість: соціальний експеримент»); відеоскрайбінг на тему: «Просто про омоніми і багатозначні слова»; буктрейлер до книги О. Авраменка «100 уроків української» або теми «Лексикографічне багатство нашої мови»; реклама до блогу професора Пономарева; інтерактивний плакат «Народження й життя фразеологізмів»; фотоголос (Photovoice) «Культура мовлення. Що це для людини? Для розвитку мови? Чим загрожує недотримання мовної норми? Лінгвопуризм: переваги і ризики».

Доречним буде використання можливостей, які надають соціальні мережі для формування медіаграмотності, оскільки соціальні медіа мають більш широкую аудиторію і дають змогу учням за вдалий допис отримати не просто схвальний відгук чи позитивну оцінку вчителя, а й поцінування референтною спільнотою, емоційне задоволення від визнання певною кількістю людей.

Саме тому є сенс у процесі навчання мови мотивувати учнів писати якісні лаконічні повідомлення, так звані «пости», «твіти» на сторінках Instagram, Twitter, Facebook, створювати короткі відео, використовуючи функцію «Історії» в Instagram, фотоколажі з коментарями, які пояснюють значення цих фото власне для дописувача, мережевої спільноти, громади. Написання таких дописів розвиватиме комунікативну компетентність, мотивуватиме до вивчення мови.



**Висновки.** Насамкінець варто зауважити, що уроки української мови можуть стати сучасною платформою для формування медіаграмотної особистості, водночас використання елементів медіаосвіти сприятиме розвитку предметних і ключових компетентностей, які передбачені в Державному стандарті. Основні підходи та методи роботи з учнями, описані у статті, сприяють формуванню особистості, здатної приймати виважені рішення на основі аналізу медіаповідомлень, а також бути активним творцем медіатекстів. Перспективами подальших досліджень можуть бути пошуки способів підвищення професійної компетентності вчителя української мови й літератури в питанні добору, аналізу, створення медіатекстів.

### Використані джерела

1. Антонова Л. Г. Коммуникативные способности и медиаграмотность студента-гуманитария / Л. Г. Антонова, А. А. Постнова // Ярославский педагогический вестник. – № 4. – Т. 1. – 2014. – С. 185–188.
2. Бондаренко Е. А. А корабль плывет ... или медиакультура на просторах информационного общества (снова о том, что такое медиаобразование) / Е. А. Бондаренко // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2014. – № 8. – С. 1–2.
3. Глазова О. Робота над відгуком про твір мистецтва із застосуванням елементів медійної освіти (на прикладі кінофільму «Незламна») [Електронний ресурс] / О. Глазова. – Режим доступу: [ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2015/08/o.glazova\\_vidguk\\_nezlamna.doc](http://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2015/08/o.glazova_vidguk_nezlamna.doc)
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/>
5. Маркузе Г. Одновимірна людина. Дослідження ідеології розвинутого індустріального суспільства [глави з книги] / пер. В. Курганський // Сучасна зарубіжна соціальна філософія : хрестоматія. – К. : «Либідь», 1996. – С. 87–134.
6. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навч. посіб. / О. Т. Барішпольська, Л. А. Найденова, Г. В. Мироненко та ін. ; за ред. Л. А. Найденової, О. Т. Барішпольської. – К. : Міленіум, 2009.
7. Онкович Г. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі / Г. Онкович // Вища освіта України. – 2014. – № 2. – С. 80–87. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2014\\_2\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2014_2_14)
8. Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
9. Пометун О. Як навчити старшокласників толерантності й медіаграмотності: чотири кроки [Електронний ресурс] / О. Пометун. – Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.ua>
10. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 1999. – 664 с.
11. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
12. Шуляр В. Медіаосвіта: стратегія і тактика співпраці медіапедагогів і бібліотекарів / В. Шуляр // Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи : збірник статей ІІ'їїїї міжнародної науково-методичної конференції. – К. : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2017. – 393 с.
13. Scheibe, Cyndy. Theteacher's guide to medialiteracy : critical thinking in a multimedia world / CyndyScheibe, Faith Rogow // Корвін, SAGE Publications Company. 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320, 2011. – 264 p.

### References

1. Antonova L. G. Komunikativnye sposobnosti i mediagramotnost' studenta-gumanitariya / L. G. Antonova, A. A. Postnova // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – № 4. – Т. 1. – 2014. – S. 185–188.
2. Bondarenko E. A. A korabl' plyvet ... ili mediakul'tura na prostorah informacionnogo obshchestva (snova o tom, chto takoe mediaobrazovanie) / E. A. Bondarenko // Media. Informaciya. Kommunikaciya. – 2014. – № 8. – S. 1–2.
3. Hlazova O. Robota nad vidhukom pro tvir mystetstva iz zastosuvanniam elementiv mediinoi osvity (na prykladi kinofilmu «Nezlamna») [Elektronnyi resurs] / O. Hlazova. – Rezhym dostupu: [ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2015/08/o.glazova\\_vidguk\\_nezlamna.doc](http://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2015/08/o.glazova_vidguk_nezlamna.doc)
4. Kontseptsiiia vprovadzhenia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/>
5. Markuze H. Odnovymirna liudyna. Doslidzhennia ideolohii rozvynutoho industrialnoho suspilstva [hlavy z knyhy] / per. V. Kurhanskyi // Suchasna zarubizhna sotsialna filosofia : khrestomatiia. – K. : «Lybid», 1996. – S. 87–134.
6. Mediakultura osobystosti: sotsialno-psykholohichniy pidkhid : navch. posib. / O. T. Baryshpolets, L. A. Naidonova, H. V. Myronenko ta in. ; za red. L. A. Naidonovoi, O. T. Baryshpoltsia. – K. : Milenium, 2009.

7. Onkovych H. Profesiino-orientovana mediaosvita u vyshchii shkoli / H. Onkovych // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2014. – N 2. – S. 80–87. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2014\\_2\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2014_2_14)
8. Pereomyslivaya obrazovanie. Obrazovanie kak vseobshchee blago? [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
9. Pometun O. Yak navchyty starshoklasnykiv tolerantnosti y mediahramotnosti: chotyry kroky [Elektronnyi resurs] / O. Pometun. – Rezhym dostupu: <http://osvita.mediasapiens.ua>
10. Tofflehr Eh. Tret'ya volna / Eh. Tofflehr. – M.: AST, 1999. – 664 s.
11. Fedorov A. V. Slovar' terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti / A. V. Fedorov. – Taganrog: Izd-vo Taganrog, gos. ped. in-ta, 2010. – 64 s.
12. Shuliar V. Mediaosvita: stratehiia i taktyka spivpratsi mediapedahohiv i bibliotekariv / V. Shuliar // Praktychna mediahramotnist: mizhnarodnyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: zbirnyk statei Piatoi mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii. – K.: Tsentrl Vilnoi Presy, Akademiia ukraïnskoï presy, 2017. – 393 s.

**Шуневич О. М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания учебных предметов КУ «Житомирский областной институт последипломного педагогического образования».**

### ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье изучается вопрос формирования медиаграмотности учеников на уроках украинского языка. Определяется структура и содержание медиаграмотности как результата компетентностного образования. Автор акцентирует внимание на необходимости вычленения в структуре медиаграмотности кроме когнитивного и деятельностного еще и эмоционально-ценностного компонента. Определяются условия, при которых на уроках украинского языка будет возможно эффективное формирование медиаграмотной языковой личности. Особое внимание уделено вопросу использования в процессе изучения языка медиатекстов: их подбору, анализу, созданию, презентации и коллективному обсуждению коммуникативных успехов и неудач.

**Ключевые слова:** медиаграмотность; медиатекст; медиаиммунитет; медиаторчество.

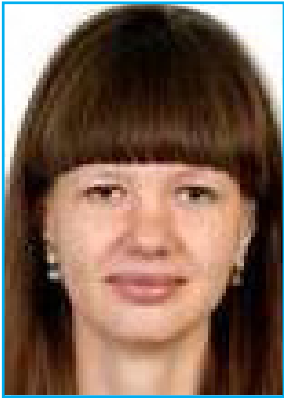
**Shunevych O., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Associate Professor at the Department of Methodology of Subjects Teaching of the Municipal Institution “Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education”.**

### THE WAYS TO FORM MEDIA LITERACY DURING STUDENTS' EDUCATION OF THE NATIVE LANGUAGE

The matter of media literacy education of students during the lessons of Ukrainian language is studied in the article. The structure and content of media literacy has been determined as a result of media education competence. The author highlights the need of distinguishing an emotionally valuable, except for active and educational, component in a structure of media literacy. The conditions, which provide the possibility of forming media literate linguistic persona during the native language lessons were defined. It was also emphasized to use dialogical strategies, reflective practitioner, and team work methods, apply modern, amusing for students, media texts, use interactive platforms for presentation and feedback. A particular attention was given to the point of using media texts during language education: their selection, analysis, creation, presentation and group discussion of communicative success and failure. The author observes a media text as an object of analysis, educational material interpretation method (created educational product) and a self-presentation tool. The important means while working with media texts are analysis, creation, presentation and group discussion of media texts. In this case the teacher should master the methods of wording the special questions, factual finding, searching for assertions and word-markers, determining their role for discerning the hidden meaning. To develop media creativity the author gives a set of tasks, which can be useful for a teacher while learning the topic “Lexicology” in the 10<sup>th</sup> grade.

It is being proved that the Ukrainian language lessons can become under certain conditions a modern platform for shaping a media tolerate individual; also using elements of media education can contribute to the development of specific and key competence.

**Keywords:** media literacy; media text; media immunity; media creativity.



**Сіліванова Ілона Миколаївна** —

магістр філології, аспірант кафедри психології та педагогіки, викладач кафедри індоевропейських мов, Національний університет «Острозька академія».

**Коло наукових інтересів:** академічна мобільність, інтернаціоналізація та глобалізація вищої освіти України та Франції, порівняльна педагогіка вищої школи України та Франції.

e-mail: silivanova.ilona@gmail.com

УДК 37.014.242(477)

## ЗАКОНОДАВЧА ПІДТРИМКА АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНІ

У статті здійснено теоретичний аналіз законодавчого забезпечення академічної мобільності студентів в Україні; розглянуто зміст та основні положення нормативно-правових документів, які регламентують здійснення академічної мобільності в національній системі вищої освіти. Окрім указів Президента України, постанов і розпоряджень Кабінету Міністрів України та наказів Міністерства освіти та науки України, у статті проаналізовано міжнародні угоди (про взаємне визнання та еквівалентність документів про освіту та вчені звання), двосторонні угоди (про співробітництво в галузі вищої освіти), Дорожню карту освітніх реформ. У висновках відображено необхідність створення цілісної концепції розвитку академічної мобільності та вдосконалення норм трудового та міграційного законодавства України.

**Ключові слова:** академічна мобільність; законодавча база; нормативно-правове забезпечення; вища освіта; Україна.

**Постановка проблеми.** Академічна революція, що відбувається у світовому просторі останні півстоліття (друга половина XX ст. — дотепер), характеризується реорганізацією систем вищої освіти з метою підвищення їх якості, доступності та конкурентоспроможності. Оновлення змісту, цілей, функцій і загалом освітньої моделі — це те, що також відбувається під впливом глобалізаційних перетворень у вищій освіті України. Беззаперечно, новий етап у розвитку освіти й, зокрема, вищої школи України, розпочався після здобуття незалежності у 1991 р., а Болонський процес надав значного імпульсу розвитку академічної мобільності та поглибленню процесу інтернаціоналізації вищої освіти. Поняття «академічна мобільність» у цілому варто інтерпретувати як можливість вільного пересування студентів, науковців, викладачів і співробітників на певний період у закордонну освітню або наукову установу для навчання, викладання, проведення досліджень або підвищення кваліфікації та повернення в основний навчальний заклад.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз публікацій Л. Гурч, Н. Мирончук, Н. Гуляєвої, М. Карпенко, О. Болотської, С. Здіюрука, І. Богачевської та інших науковців вказує на те, що проблема академічної мобільності студентів у сучасному освітньому просторі України є як ніколи на часі. У працях В. Журавського, М. Згуровського, В. Кременя, Г. Січкаренко, В. Полянського, Т. Фінікова та О. Шарова здійснено огляд сучасного стану системи вищої

освіти України та її трансформації з метою адаптації до європейських стандартів і сприяння розвитку академічної мобільності. Державну політику у сфері академічної мобільності оглядово висвітлено у статтях А. Карапетян, А. Антонова та К. Сімак. Однак, не зважаючи на активність науково-практичних досліджень у цій сфері, існує потреба поглибленого вивчення законодавчо-нормативної бази академічної мобільності в Україні.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є теоретичний аналіз нормативно-правової бази вищої освіти, що сприяє реалізації академічної мобільності студентів в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Існує низка документів, відмінних за статусом та органом, що їх видав, які регулюють питання академічної мобільності на національному рівні [5, с. 50]. Діапазон цих документів широкий: документи законодавчих і виконавчих органів влади, міжнародні та двосторонні угоди, Національна стратегія розвитку вищої освіти, Дорожня карта освітніх реформ. Проте, безперечно, Конституція України та Закони України «Про вищу освіту» є основними документами, що визнають право громадян на академічну мобільність.

У Розділі I Закону України «Про вищу освіту» наведено визначення поняття «академічна мобільність»; Розділ IV визначає право Центрального органу виконавчої влади у сфері освіти й науки в межах своїх повноважень розробити положення про порядок реалізації права на академічну мобільність та подати його на затвердження Кабінету Міністрів України; права та обов'язки здобувачів вищої освіти на академічну мобільність прописано у Розділі VIII; у Розділі IX закріплено за ВНЗ право на прийняття рішення про викладання однієї чи декількох дисциплін англійською та/або іншими іноземними мовами; Розділ XIII визначає пріоритетні напрями державної політики щодо міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти, а саме – необхідність узгодження Національної рамки кваліфікацій з рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, потребу співпраці з Європейською мережею національних центрів інформації про академічну мобільність та сприяння академічній мобільності наукових, науково-педагогічних працівників [2].

Заходи щодо підтримки вхідної та вихідної мобільності студентів зафіксовані у низці постанов Кабінету Міністрів України. Ці постанови покликані забезпечити правове регулювання розвитку міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти в Україні. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1728-р від 27.08.2010 р. «Про затвердження плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року» визначає пріоритетні напрями розвитку освіти. У переліку заходів є і такі, що безпосередньо стосуються академічної мобільності. Наприклад, розпорядження зобов'язувало МОН у 2012 р. утворити при вищих навчальних закладах підрозділи міжнародної академічної мобільності з метою приєднання ВНЗ України до Міжнародної мережі агенцій гарантії якості вищої освіти. У планах на 2011–2015 рр. було збільшити кількість навчальних програм для іноземних студентів і заходів щодо їх залучення до навчання [5, с. 50; 12].

Положення Кабінету Міністрів України № 411 від 13.04.2011 р. «Про навчання студентів та стажування аспірантів, наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном» регламентує механізм організації навчання, основні його завдання, терміни та умови відбору з урахуванням пріоритетних напрямів освіти та науки. Щоправда, постановами Кабінету Міністрів України № 1411 від 28.12.2011 р., № 227 від 05.04.2017 р. внесено зміни, які стосуються терміну перебування за кордоном. У постановах чітко визначено, що строк навчання студентів та стажування аспірантів, ад'юнктів, докторантів не може перевищувати двох років. Постанови Кабінету Міністрів України № 287 від 04.03.1996 р. та № 98 від 02.02.2011 р. визначають джерела фінансування мобільності (на двосторонній основі: за рахунок сторони, що приймає, або сторони, що направляє) та гарантують збереження місця навчання та стипендії для студентів і місця роботи для працівників ВНЗ, які беруть участь у програмах академічної мобільності. Для того, щоб передбачити у державному бюджеті витрати на навчання та стажування за кордоном, було ухвалено Постанову № 546 від 16.05.2011 р. «Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для

навчання, стажування, підвищення кваліфікації студентів, аспірантів, науково-педагогічних працівників за кордоном» [9].

Постановою Кабінету Міністрів України № 924 від 31.08.2011 регулюється діяльність Національного інформаційного центру академічної мобільності (ENIC-Україна), що входить до мережі Національних інформаційних центрів країн-учасниць Європейської культурної конвенції або країн, що належать до європейського регіону ЮНЕСКО (ENIC-NARIC). Державне підприємство «Інформаційно-іміджевий центр», що виконує функції інформаційного центру в Україні, здійснює процедуру визнання іноземних дипломів та кваліфікацій, перевіряє справжність документів про освіту, проводить конференції та семінари з питань академічної мобільності та здійснює заходи щодо її просування [10].

Варто зазначити, що першим нормативно-правовим актом, який безпосередньо стосується поняття «академічна мобільність», є наказ № 635 від 29.05.2013 р. Міністерства освіти і науки України «Щодо затвердження Примірного положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України». Положення тлумачить сутність «академічної мобільності», описує її цілі та завдання, права та обов'язки усіх учасників процесу мобільності, порядок визнання результатів навчання й оформлення документів, що засвідчують успішне завершення процесу мобільності. Документ також регламентує ресурсне, організаційне, нормативно-правове забезпечення академічної мобільності. Однак положення охоплює лише два види академічної мобільності (зовнішня та внутрішня) та не вміщує чітко визначених її форм [8].

«Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність», затверджене постановою Кабінету Міністрів України № 579 від 12.08.15 р., створило необхідні правові механізми та гарантії для реальної міжнародної мобільності студентів. Цей офіційний документ уточнює види (кредитна та ступенева) та визначає форми академічної мобільності для учасників освітнього процесу, що здобувають як освітні, так і наукові ступені; закріплює порядок перезарахування отриманих кредитів на основі Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС), зокрема через порівняння змісту навчальних програм, а не назв курсів; гарантує збереження місця навчання та стипендії для студентів та місця роботи для працівників ВНЗ, які беруть участь у програмах академічної мобільності. Положення також пояснює фінансові умови, можливу тривалість навчання або стажування вітчизняних та іноземних студентів і науково-педагогічних працівників у вищих навчальних закладах [11].

Окремі питання реалізації академічної мобільності регулюють накази Міністерства освіти та науки України. Адже можливість розвитку академічної мобільності української вищої освіти напряму залежить від адаптації національної системи вищої освіти до загальноєвропейських стандартів. Реформування національної вищої освіти розпочалося з наказу № 774 від 30.12.2005 р. «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу». Наказ втратив чинність згідно наказу МОН № 1050 від 17.09.2014 р. через запровадження нового Закону України «Про вищу освіту», який надає автономію ВНЗ у питаннях організації навчального процесу [7]. Серед низки наказів Міністерства освіти та науки України, що сприяють розширенню міжнародної академічної мобільності в Україні та полегшують інтеграцію національної системи освіти у світовий та європейський освітній простір, необхідно зазначити:

- наказ № 612 від 13.07.2007 р. «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» [7];
- наказ № 943 від 16.10.2009 р. «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи» [7];
- наказ № 1121 від 27.09.2011 р. «Про затвердження Примірного договору про направлення на навчання студентів, стажування аспірантів та наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном вищими навчальними закладами III–IV рівнів акредитації» [7];



- наказ № 1541 від 01.11.2013 р. «Про деякі питання організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства» зі змінами і доповненнями, внесеними наказом МОН № 1272 від 11.12.2015 р. [7];
- наказ № 504 від 05.05.2015 р. «Про деякі питання визнання в Україні іноземних документів про освіту» [7].

Діяльність Міністерства освіти і науки України у напрямі академічної мобільності також передбачає підписання міжнародних угод про взаємне визнання та еквівалентність документів про освіту та вчені звання (станом на квітень 2017 р. таких угод уже 24), угоди про співпрацю у сфері освіти, науки і культури (понад 30 угод). У рамках їх виконання уряди країн надають стипендії на навчання українських студентів за кордоном на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях. З метою залучення міжнародних мобільних студентів у 2003 р. МОН також створило Український державний центр міжнародної освіти. Центр є інформаційною онлайн-платформою, де потенційні іноземні абітурієнти можуть отримати загальну інформацію про навчальні програми, процедуру вступу та подати заявку до бажаного ВНЗ України [7].

Додатковим кроком у напрямі створення нормативно-правової бази академічної мобільності стала вказівка Міністерства освіти і науки керівникам вищих навчальних закладів України III–IV рівня акредитації розробити внутрішні положення про академічну мобільність. Наразі активну позицію із розробки університетських положень про порядок реалізації права на міжнародну академічну мобільність займають Національний університет «Львівська політехніка» (Положення про міжнародну академічну мобільність студентів, аспірантів, докторантів, науково-педагогічних та наукових працівників, 2013 р.), Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність, 29.06.2016 р.), Національний університет «Києво-Могилянська академія» (Положення про порядок реалізації права на міжнародну академічну мобільність бакалаврів, магістрів, 14.03.2016 р.), Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (Положення про порядок реалізації права на міжнародну академічну мобільність учасників освітнього процесу, 24.11.2015 р.), ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» (Положення про включене навчання і навчання за програмами Європейського Союзу студентів у закордонних ВНЗ, 27.04.2016 р.) та інші українські ВНЗ. Проте необхідно зазначити, що багато з проаналізованих положень містять лише загальну інформацію і не мають затвердженого переліку необхідних документів для участі у програмах академічної мобільності та їх зразків.

Українські університети також розширюють свої горизонти міжнародного співробітництва, створюючи структурні підрозділи, що здійснюють діяльність, направлену на розвиток академічних відносин із закордонними вищими навчальними закладами, науково-дослідними установами, міжнародними організаціями та асоціаціями. У провідних університетах України, таких як КНУ імені Тараса Шевченка, Національному технічному університеті України «КПІ імені І. Сікорського», Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, Національному університеті «Львівська політехніка» уже функціонують відділи академічної мобільності та міжнародної освіти. Основними завданнями відділів є збір та розповсюдження інформації про гранти та стипендії українським студентам, організація та контроль усіх видів і форм академічної мобільності, укладання міжуніверситетських двосторонніх угод про співробітництво з вітчизняними та ВНЗ за кордоном.

Академічна мобільність в Україні регулюється не лише внутрішньодержавними нормативно-правовими документами, але й міжнародними договорами. З часу створення у 1993 р., Спілка ректорів вищих навчальних закладів України (СРВНЗУ) активно працює у напрямі підвищення ефективності освітньої та науково-дослідної співпраці України з іноземними державами. Так розпочалася міжнародна співпраця Спілки ректорів ВНЗ України з ректорськими та університетськими об'єднаннями за кордоном. У квітні 1998 р. було підписано Угоду про співробітництво між Спілкою ректорів України та Конференцією ректорів Німеччини (нова угода зі змінами від 15 грудня 2014 р.), у лютому 2013 р. –

Меморандум про взаємопорозуміння між Спілкою ректорів вищих навчальних закладів України та Канадським бюро міжнародної освіти, у 2014 р. – Угоду про співпрацю між Конференцією академічних шкіл Польщі та Спілкою ректорів вищих навчальних закладів України, у червні 2015 р. – Угоду про співпрацю між Конференцією президентів університетів Франції, Конференцією директорів французьких інженерних шкіл та Спілкою ректорів вищих навчальних закладів України, Асоціацією ректорів вищих технічних навчальних закладів України. Станом на грудень 2016 р. уже існує договір про співробітництво з аналогічною ректорською спільнотою Чехії. Угоди про партнерство з вищезазначеними ректорськими та університетськими об'єднаннями підписано з метою підтримки мобільності студентів, організації короткострокових академічних, навчальних і культурних програм, обміну професорсько-викладацьким складом тощо. [3, с. 10].

Чинним нормативно-правовим актом у галузі вищої освіти та зокрема академічної мобільності є Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 р. «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». Відповідно до стратегії, входження України у європейський простір академічної мобільності передбачає укладання та реалізацію з іншими державами міжурядових та міжвідомчих договорів про співробітництво в галузі освіти й науки; організацію освітніх і наукових обмінів, стажування та навчання за кордоном учнів, студентів, науково-педагогічного персоналу; збільшення можливостей щодо участі навчальних закладів, педагогів, науковців, учнів та студентів у міжнародних проектах і програмах мобільності (Темпус, Еразмус Мундус, Жан Моне); залучення до навчання іноземних громадян та осіб без громадянства у ВНЗ України [13].

Розширення академічної мобільності та ліквідація її перепон є також першочерговим завданням низки розроблених, однак незатверджених проектів у сфері вищої освіти. Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р. і Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. було презентовано громадськості для публічного обговорення (для зауважень та пропозицій), вони стали основою Дорожньої карти освітніх реформ на 2015–2025 роки. У Дорожній карті освітніх реформ пріоритетом на 2017–2020 рр. є підтримка мобільності науково-педагогічних працівників на регіональному, міжрегіональному та міжнародному рівнях і створення розгалуженої мережі «майданчиків» для їх стажування. Розробники Дорожньої карти зазначають, що документ не є директивою, а робочим документом, що залишає простір для постійного доопрацювання, кореляції та доповнень [1, с. 47].

**Висновки.** Результати дослідження нормативно-правових документів у сфері вищої освіти України дають змогу засвідчити наявність позитивної динаміки у напрямі створення законодавчо-нормативної бази академічної мобільності. Наразі правову основу реалізації академічної мобільності в системі вищої освіти України становлять закони, акти Кабінету Міністрів України, накази Міністерства освіти і науки, укази Президента, міжнародні та двосторонні угоди про взаємне визнання та еквівалентність документів про освіту і вчені звання та університетські Положення про академічну мобільність студентів. Серед основних відомчих нормативно-правових актів, які регулюють питання, що стосуються академічної мобільності, необхідно зазначити наказ Міністерства освіти і науки «Щодо затвердження Примірною положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України» та Постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність». Однак ми підтримуємо думку О. Козієвської та А. Карапетян, які вважають, що стратегічним завданням вищої освіти України є створення цілісної концепції розвитку академічної мобільності на найближчі роки з конкретними часовими кількісними та якісними показниками [4, с. 214; 6, с. 100]. Важливим питанням також залишається необхідність вдосконалення норм трудового та міграційного законодавства України, що продемонструє готовність України до «циркуляції мізків» (brain circulation), а не їх «відтоку» (brain drain).

**Використані джерела**

1. Дорожня карта освітньої реформи (2015–2025) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua>
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Інформаційні матеріали про роботу Співки ректорів вищих навчальних закладів України за 2009–2014 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vnz.univ.kiev.ua/files/upload/merged.pdf>
4. Івлєва Л. М. Законодавча база і нормативно-правове забезпечення вищої освіти України: загальний аналіз / Л. М. Івлєва // Публічне управління: теорія та практика. – 2013. – Вип. 4. – С. 208–214.
5. Карапетян А. О. Підвищення академічної мобільності як стратегічне завдання державної політики в сфері освіти [Електронний ресурс] / А. О. Карапетян // Аспекти публічного управління. – 2015. – № 1–2. – С. 48–55. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ar\\_lup\\_2015\\_1-2\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ar_lup_2015_1-2_8)
6. Козієвська О. І. Державне регулювання процесів академічної мобільності у країнах Скандинавії (на прикладі Ісландії, Данії, Норвегії, Фінляндії, Швеції) [Електронний ресурс] / О. Козієвська // Вища освіта України. – 2014. – № 4. – С. 94–100. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2014\\_4\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2014_4_15)
7. Міністерство освіти та науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/vishha/spivpratcyia.html>
8. Наказ Міністерства освіти та науки України від 29 травня 2013 р. № 635 «Щодо затвердження Примірного положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/36037/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/36037/)
9. Постанова Кабінету Міністрів від 13.04.2011 № 411 «Питання навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/411-2011-%D0%BF>
10. Постанова Кабінету Міністрів України від 31 серпня 2011 р. N 924 «Питання національного інформаційного центру академічної мобільності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua>
11. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579 «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248409199>
12. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 1728-р «Про затвердження Плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1728-2010-%D1%80>
13. Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 р. «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>

**References**

1. Dorozhnia karta osvitnoi reformy (2015–2025) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua>
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 N 1556-VII [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Informatsiini materialy pro robotu Spilky rektoriv vyshchych navchalnykh zakladiv Ukrainy za 2009–2014 roky [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.vnz.univ.kiev.ua/files/upload/merged.pdf>
4. Ivlieva L. M. Zakonodavcha baza i normatyvno-pravove zabezpechennia vyshchoi osvity Ukrainy: zahalnyi analiz / L. M. Ivlieva // Publichne upravlinnia: teoriia ta praktyka. – 2013. – Vyp. 4. – S. 208–214.
5. Karapetian A. O. Pidvyshchennia akademichnoi mobilnosti yak stratehichne zavdannia derzhavnoi polityky v sferi osvity [Elektronnyi resurs] / A. O. Karapetian // Aspekty publichnoho

- upravlinnia. – 2015. – N 1–2. – S. 48–55. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/aplup\\_2015\\_1-2\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/aplup_2015_1-2_8).
6. Koziiivska O. I. Derzhavne rehuliuivannia protsesiv akademichnoi mobilnosti u krainakh Skandynavii (na prykladi Islandii, Danii, Norvehii, Finliandii, Shvetsii) [Elektronnyi resurs] / O. Koziiivska // Vyscha osvita Ukrainy. – 2014. – N 4. – S. 94–100. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2014\\_4\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2014_4_15)
  7. Ministerstvo osvity ta nauky Ukrainy [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/vishha/spivpratyia.html>
  8. Nakaz Ministerstva osvity ta nauky Ukrainy vid 29 travnia 2013 r. N 635 «Shchodo zatverdzhennia Prymirnoho polozhennia pro akademichnu mobilnist studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/36037/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/36037/)
  9. Postanova Kabinetu Ministriv vid 13.04.2011 N 411 «Pytannia navchannia studentiv ta aspirantiv, stazhuvannia naukovykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv u providnykh vyshchykh navchalnykh zakladykh ta naukovykh ustanovakh za kordonom» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/411-2011-%D0%BF>
  10. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 31 serpnia 2011 r. N 924 «Pytannia natsionalnoho informatsiinoho tsentru akademichnoi mobilnosti» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua>
  11. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12 serpnia 2015 r. N 579 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro poriadok realizatsii prava na akademichnu mobilnist» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248409199>
  12. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27 serpnia 2010 r. N 1728-r «Pro zatverdzhennia Planu zakhodiv shchodo rozvytku vyshchoi osvity na period do 2015 roku» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1728-2010-%D1%80>
  13. Ukaz Prezydenta Ukrainy N 344/2013 vid 25 chervnia 2013 r. «Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua>

**Силиванова И. М., магистр филологии, аспирант кафедры психологии и педагогики, преподаватель кафедры индоевропейских языков, Национальный университет «Острожская академия», г. Острог, Ровенская обл.**

#### **ЗАКОНОДАТЕЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В УКРАИНЕ**

В статье осуществлен теоретический анализ законодательного обеспечения академической мобильности студентов в Украине. Рассматриваются содержание и основные положения нормативно-правовых документов, регламентирующих осуществление академической мобильности в национальной системе высшего образования. Кроме указов Президента Украины, постановлений и распоряжений Кабинета Министров Украины и приказов Министерства образования и науки Украины, в статье анализируются международные договоры, двусторонние соглашения о сотрудничестве в области высшего образования, Дорожная карта образовательных реформ, Положения об академической мобильности студентов в университетах. В выводах обоснована необходимость создания целостной концепции развития академической мобильности и упрощения трудового и миграционного законодательства Украины.

**Ключевые слова:** академическая мобильность; законодательная база; нормативно-правовое обеспечение; высшее образование; Украина.

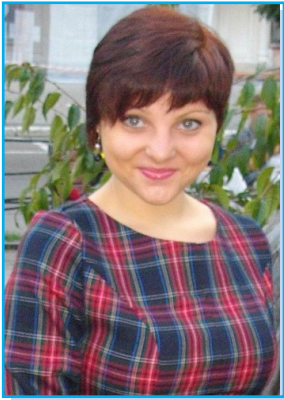
**Silivanova I.,** *Master of Philology, postgraduate student at the Department of Psychology and Pedagogy, teacher at the Department of Indo-European Languages, The National University of Ostroh Academy, Ostrog, Rivne region.*

#### LEGISLATIVE SUPPORT OF STUDENT ACADEMIC MOBILITY IN UKRAINE

The article provides theoretical analysis of the legislative support of student academic mobility in Ukraine. The aim of the article is to examine the content and main provisions of the regulatory and legislative documents that relate to academic mobility in the national system of higher education. The author takes a close look at the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine «On Higher Education», Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated May 29, 2013 N 635 «Exemplary regulations on academic mobility of students of higher educational institutions in Ukraine», Regulation of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 12, 2015 N 579 «On the implementation procedure of academic mobility right». Taking into consideration the fact that further development of academic mobility in Ukraine totally depends on the structural adaptations of national system of higher education to the European standards, the author brings into clear focus the most important orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine. For instance, Order «On quality assurance for higher education of Ukraine and its integration into the European and world educational community for the period until 2010» of the MESU dated July 13, 2007 N 612, «On introducing European credit transfer and accumulative system (ECTS) at higher education institutions of Ukraine» of the MESU dated October 16, 2009 N 943, «On the procedure of applying and training (internship) of foreigners and stateless persons» of the MESU dated November 1, 2013 N 1541 with the amendments, «Some questions of recognition of foreign education documents in Ukraine» of the MESU dated May 05, 2015 N 504, etc. What is more, international agreements on cooperation with foreign higher institutions in the field of education which Ukraine signed in compliance with domestic and international law have also been analyzed. In conclusion the author reflects the need to compose an integral concept for the development of academic mobility and the simplification of the labor and migration legislation in Ukraine.

**Keywords:** academic mobility; legislative support; regulatory framework; higher education; Ukraine.





**Ільчук Ірина Юріївна** —

аспірантка Інституту педагогіки НАПН України, науковий співробітник відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці Інституту педагогіки НАПН України.

**Коло наукових інтересів:** методика навчання англійської мови, інноваційні підходи у навчанні іноземної мови, розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання англійської мови.  
 e-mail: isavinova90@gmail.com

УДК 373.5.016:811.111]:159.955.4/.5

## РОЗВИТОК УМІНЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ 7–9-х КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми розвитку критичного мислення під час навчання іноземної мови. Виділено й описано характерні особливості реалізації технології розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання іноземної мови, зумовлені насамперед специфікою предмета. Досліджено проблему реалізації методів технології розвитку критичного мислення під час навчання іноземної мови на прикладі уроків англійської мови у 7–9-х класах загальноосвітніх навчальних закладів. Наведено приклади застосування методів технології із зазначенням мети їх використання відповідно до етапу уроку та цілей уроку загалом. Доведено, що включення технології розвитку критичного мислення у процес навчання іноземної мови можливе за умови пристосування загальнодидактичних методів технології до предмета із врахуванням його специфіки.

**Ключові слова:** критичне мислення; уміння критичного мислення; технологія розвитку критичного мислення; навчання іноземної мови; навчання англійської мови.

**Постановка проблеми.** Сучасна особистість є носієм культури інформаційно-цифрової доби, свідком нової індустріальної революції, яка зумовлює неминучі зміни у всіх аспектах людської життєдіяльності. Технологічний прогрес, соціальні трансформації, невідкладне оновлення інформаційного поля вимагають від людини нових якостей для повноцінної реалізації у суспільстві, насамперед навичок критичного мислення, які дають змогу швидко орієнтуватися в інформаційних потоках, приймати зважені рішення та діяти раціонально. Очевидно, що освіта є одним із провідних шляхів формування особистості відповідно до нагальних вимог суспільства. Отже, постає питання, як розвивати критичне мислення у процесі навчання, зокрема під час викладання різних предметів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення було закладено у працях зарубіжних вчених (Дж. Дьюї, Л. Елдер, Р. Енніс, Д. Клустер, М. Ліпман, Р. Пауль, В. Руджієро, Д. Халперн та ін.). У кінці ХХ ст. група вчених з США (Дж. Стіл, Ч. Темпл, К. Мередіт, С. Вальтер) розробили технологію «Розвиток критичного мислення через читання та письмо» – вивірену методичну систему для розвитку критичного мислення у процесі навчання [5]. Для української педагогіки питання розвитку критичного мислення набуло актуальності з 90-х рр. ХХ ст. у працях О. Марченко, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, І. Сущенко, Н. Чернеги та інших, які розвинули та збагатили

ідеї зарубіжних дослідників щодо методології формування навичок критичного мислення у процесі навчання учнів та студентів.

Наразі для зарубіжної та української методики актуальним є питання розвитку критичного мислення засобами окремих початкових дисциплін. Зокрема, вартою уваги є проблема формування навичок критичного мислення учнів у процесі навчання іноземних мов. Окремі теоретико-методологічні аспекти цієї проблеми розкрито в поодиноких розробках вчених Л. Курнос, Д. Матухіна, С. Мусійчук, Л. Сухової, Н. Чигріної. На методиці формування вміння критично мислити серед майбутніх вчителів іноземної мови сфокусовано доробки І. Самойлюкевич, О. Федотовської та інших. Однак більшість розробок належить педагогам-практикам, які застосовують загальнодидактичні методи розвитку критичного мислення в межах дисципліни «Іноземна мова».

Таким чином, з огляду на актуальність та недостатню розробленість зазначеної проблеми, мету статті ми вбачаємо у висвітленні методики проектування уроку іноземної (на прикладі англійської) мови за технологією розвитку критичного мислення у 7–9-х класах.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиваючи критичне мислення учнів на уроці, важливо усвідомлювати сутність самого поняття та характерні ознаки, що відрізняють його від інших видів мислення. Узагальнення думок багатьох дослідників (Дж. Дьюї, Р. Енніс, Д. Клустер, М. Ліпман, Р. Пауль, С. Терно, Д. Халперн та ін.) дає змогу зробити висновок про те, що це особливий тип мислення, який передбачає мисленнєві операції високого рівня, спрямовані на вироблення обґрунтованих умовиводів та оцінок, а також прийняття зважених рішень внаслідок ретельного опрацювання наявної інформації. Критичне мислення є складною компетентністю особистості, що містить численні мисленнєві уміння, які розвиваються в учня послідовно під час вивчення різних предметів.

Розвиток навичок критичного мислення має відбуватися системно, технологічно. Технологія розвитку критичного мислення передбачає повну перебудову структури, змісту та методики традиційного уроку. Урок за цією технологією значна кількість дослідників будує за трьома етапами, що складають вступну, основну та підсумкову його частини [3, с. 48]. Особливий набір методів розвитку критичного мислення спрямований на роботу з текстом (усний, письмовий, у вигляді зображення тощо) з метою формування мисленнєвих навичок вищого порядку та засвоєння когнітивних стратегій обробки інформації з різних джерел.

Спочатку зупинимось на особливостях реалізації технології розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання іноземної мови.

По-перше, безпосередньо специфіка предмета «Іноземна мова» відкриває можливості для розвитку критичного мислення учнів. Так, метою навчання іноземної мови є насамперед формування комунікативних умінь, які є важливим інструментом для розвитку критичного мислення, з одного боку, у той час як якісна комунікація виступає результатом розвиненості вміння мислити критично, з іншого боку, що дає змогу гармонійно поєднати навчання іноземної мови з розвитком критичного мислення учнів. Окрім того, наявність чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письмо – передбачає роботу з різного виду інформацією через її аналіз, обговорення, створення учнем монологічного або діалогічного висловлювання в усній та писемній формі, що водночас складає зміст методів технології розвитку критичного мислення. Це створює широке підґрунтя для розвитку критичного мислення засобами іноземної мови.

По-друге, ознайомлення з культурою інших країн, зіставлення її з культурою власної держави забезпечує можливість навчати учнів критично осмислювати соціокультурні реалії іншої держави, виховувати толерантне ставлення до її традицій та етичних норм, культивувати вміння якісної комунікації з представниками іншого соціуму, використовуючи вербальні та невербальні мовні засоби. Це сприяє набуттю соціокультурної компетентності, що є одним з головних завдань навчання іноземної мови.

По-третє, своєрідним є процес включення методів розвитку критичного мислення у навчання іноземної мови. Застосування окремих методів має певні обмеження залежно від рівня володіння учнями іноземною мовою. Так, методи, що вимагають формулювання

аргументів на захист позиції, глибокого аналізу тексту, розгорнутої відповіді на проблемне питання, написання есе тощо, можуть застосовуватися лише серед учнів з достатнім для цього обсягом словникового запасу, високим рівнем володіння граматичними та синтаксичними правилами побудови складних речень. З іншого боку, одним із завдань вчителя на уроці повинно бути стимулювання думок учнів, мотивування їх до висловлювання, що створює можливості для формування комунікативних вмінь та розвиток критичного мислення безпосередньо через діяльність.

По-четверте, важливим у технології розвитку критичного мислення є надання учням права на помилку. Робота в парах, групах, формулювання думки вголос, обговорення в загальному колі викликає в учнів побоювання зробити помилку, бути осміяними, що зменшує потяг до комунікації. Особливо гостро ця проблема постає на уроці іноземної мови, де мовний бар'єр заважає учням зосередитися на ідеї. Школярі частіше думають над тим, як правильно побудувати речення, аніж над тим, який зміст вони вкладають у своє висловлювання. Тому вчителю варто виховати в собі та учнів ставлення до помилки як до невід'ємного елементу навчання – індикатора труднощів, мотиву до нового акту пізнання – та формувати прагнення виражати свої міркування, зважаючи на невідворотність помилок [4, с. 14–15].

Перейдемо до основної частини нашого досвіду та зупинимося на специфіці застосування методів технології розвитку критичного мислення у процесі навчання іноземної (англійської) мови у 7–9-х класах.

За технологією розвитку критичного мислення урок розпочинається зі *вступної частини* (триває 5–7 хв), яка є етапом актуалізації та мотивації навчання. Для реалізації цих завдань можна використати такі методи, як розповідь-припущення за ключовими словами, метод асоціацій, «Кошик ідей», мозковий штурм, графічні організатори, укладання асоціативних кушів, метод вірних та невірних тверджень, сплутані логічні ланцюжки, вільне письмо [2], [3], [4], [5]<sup>1</sup>.

Навчати учнів вміню виділяти головне, лаконічно, за допомогою слів та фраз, висловлювати уявлення про окреме явище або предмет можна за допомогою методу «Кола по воді». Досліджуване поняття записується в стовпчик і на кожну літеру підбираються іменники, дієслова, прикметники, стійкі словосполучення. Так, розпочинаючи вивчення теми «Природа і погода» у 9-му класі, учні можуть пригадати вже відомі їм слова за допомогою методу «Кола по воді».

E	earth
N	nature
V	vegetation
I	ice
R	rubbish
O	oceans
N	nests
M	mountains
E	ecology
N	nation
T	trees

<sup>1</sup> У названих та інших посібниках можемо знайти докладний опис методів із загально-дидактичної точки зору.

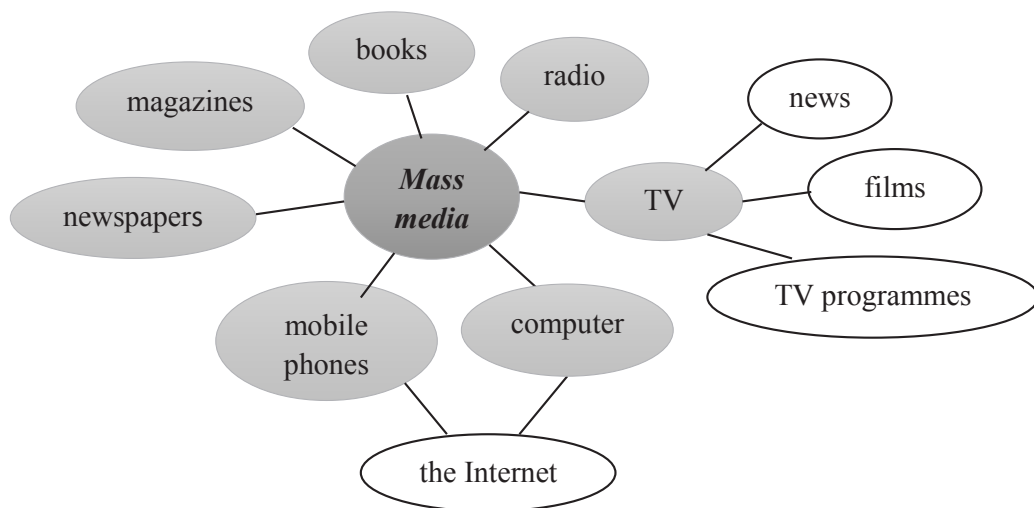
З метою активного пригадування, навчання учнів сприймати думки інших, порівнювати та оцінювати власну та іншу думку доцільно застосовувати *мозковий штурм*. Цей метод передбачає індивідуальне, парне, групове чи колективне складання списку того, що учням відомо з теми. У 8-му класі, розглядаючи тему «Музика», можна запропонувати учням поділити тему на підтеми, які варто дослідити (напр., music styles, musical instruments, famous composers, famous musicians тощо). Далі учні об'єднуються в групи й записують відомі їм слова на кожну з виділених категорій. Результати роботи груп обговорюються у класі.



Допомогти учням пригадати відоме, налаштуватися на тему, навчитися стисло висловлювати свої уявлення щодо окремого предмета чи явища можна за допомогою методу «Кошик ідей», коли учні «складають» у кошик факти, думки, проблеми, поняття, що стосуються теми уроку. Так, за цим методом учні можуть скласти список відомих слів з теми «Харчування» у 7-му класі.

Систематизувати відомі знання можна графічно, будуючи кластери, асоціативні кущі, заповнюючи таблиці, схеми, діаграми тощо, які допомагають структурувати та унаочнити думку, дослідити взаємозв'язки між поняттями та явищами. Так, вивчаючи тему «Засоби масової інформації»

(8-й клас) учні можуть скласти *кластер*, відображаючи в ньому основні поняття цієї теми та зв'язки між ними.



Інтегрувати весь запас лексичних, граматичних, синтаксичних навичок, а також сприяти формуванню навичок аналізу, класифікації, порівняння, узагальнення, оцінювання можна через заповнення таблиць. Так, у вступній частині уроку можна запропонувати учням опрацювати таблицю «З-Х-Д» («Знаємо – Хотимо дізнатися – Дізналися», англ. KWL chart). Метою такого методу є виокремлення вже відомої інформації з теми, формулювання запитань та постановка проблем, які хотілося б вирішити, аналіз результатів уроку, оцінка власної пізнавальної діяльності. Таблиця «З-Х-Д» заповнюється упродовж усього уроку.

Наприклад, розпочинаючи вивчення теми «Англомовні країни» (9-й клас), у колонці «Know» учні записують все, що знають з теми: столиці та великі міста, визначні місця та пам'ятки культури, відомих людей та цікаві факти про англомовні країни тощо. У колонці «Want» зазначають питання, на які хотіли б отримати відповіді по закінченню уроку (напр.: Which is the oldest city of Great Britain? What are the famous resorts of Great Britain? Are there

any mysterious places in Britain? Where can I stay when I'm in Britain?). Колонку «Learnt» учні заповнюють після опрацювання нової інформації наприкінці уроку або вдома з подальшим взаємним обговоренням у класі.

Know	Want	Learnt

З метою розвитку навичок писемного мовлення та критичного осмислення власних думок і переживань учням варто запропонувати *вільне письмо*, де у вигляді короткого твору довільної форми вони записують все, що знають чи відчувають з теми. Цей метод є одним із найскладніших, оскільки потребує від школярів високого рівня підготовки. На нього варто виділяти достатньо часу для того, щоб учні могли зосередитися на власних думках, викласти їх у формі роздуму, презентувати та обговорити з іншими. У 7-му класі, переходячи до вивчення теми «Охорона здоров'я», вчитель записує на дошці тему есе «Health highlights» і пропонує учням записати їхні роздуми у вільному викладі, після чого обмінятися думками, доповнюючи ідеї одне одного.

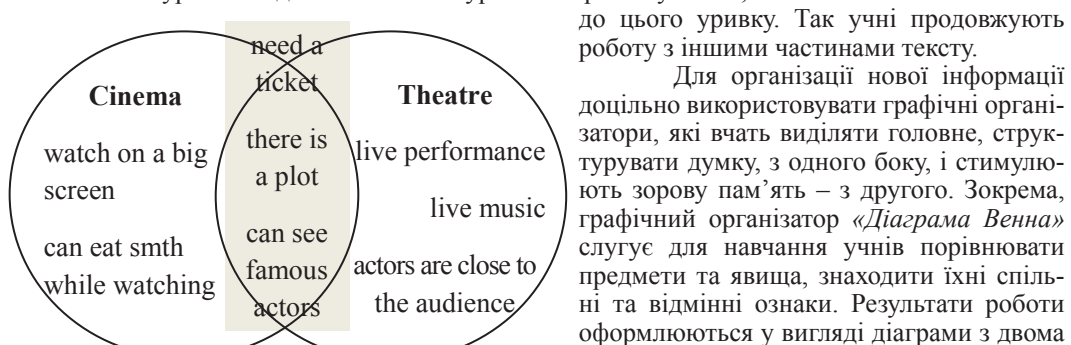
Після актуалізації знань учнів вчитель переходить до **основної частини уроку** (27–35 хв), етапу конструювання та осмислення нових знань. Учні залучаються до активного процесу добування знань, просування від «старого» знання до «нового». На цьому етапі вчитель застосовує методи, що стимулюють самостійну пошукову діяльність учнів, взаємний обмін думками, при цьому індивідуальний пошук неодмінно передують взаємному обміну ідеями [3, с. 49].

На цьому етапі уроку широко використовуються методи роботи з текстом, серед яких метод опорних слів, «Подвійний щоденник», спрямоване читання, метод «Інсерти», читання в парах/узагальнення в парах та ін. [2], [3], [4], [5].

Зауважимо, що на уроках англійської мови формуються не лише читацькі вміння, а й уміння сприймати зміст автентичних текстів на слух, здійснювати усномовленне спілкування.

Маючи на меті навчати учнів аналізувати текст, відокремлюючи істотну інформацію від несуттєвої, згортати зміст тексту до ключових слів та розгортати ключові слова до повноцінного тексту, застосовують *метод опорних слів*. Цей метод можна використовувати не лише в процесі читання, а й під час прослуховування текстів різних жанрів. У ході роботи учні виписують ті слова та словосполучення, які вважають ключовими, після чого, працюючи в парах, переказують одне одному текст з опорою на виписані слова.

Метод «Читання в парах/Узагальнення в парах» дає змогу навчати учнів виділяти основну думку тексту, узагальнювати отриману інформацію та формулювати запитання. Цей метод передбачає послідовне опрацювання учнями в парах тексту, поділеного на абзаци або смислові уривки. Один з них читає уривок та резюмує його, інший – ставить запитання до цього уривку. Так учні продовжують роботу з іншими частинами тексту.



Для організації нової інформації доцільно використовувати графічні організатори, які вчать виділяти головне, структурувати думку, з одного боку, і стимулюють зорову пам'ять – з другого. Зокрема, графічний організатор «*Діаграма Венна*» слугує для навчання учнів порівнювати предмети та явища, знаходити їхні спільні та відмінні ознаки. Результати роботи оформлюються у вигляді діаграми з двома



колами, що перетинаються. У місці перетину записуються риси, характерні для обох понять. Таку діаграму можна укласти під час опрацювання теми «Кіно та театр» (7-й клас), порівнявши ці два явища.

Співставити між собою декілька явищ, завчасно визначивши лінії порівняння, можна заповнивши *порівняльну («концептуальну») таблицю*. Після вивчення тем «Велика Британія» та «Україна» у 8-му класі учням пропонується укласти порівняльну таблицю, де об'єктами є країни, а лінії порівняння виділяють самі учні.

	Great Britain	Ukraine
<b>Geographical position</b>		
<b>Climate and weather</b>		
<b>Population</b>		
<b>Lifestyle</b>		

На уроках домашнього читання під час роботи з художніми текстами доцільно застосовувати метод *спрямованого читання або читання із зупинками*, який сприяє формуванню в учнів навичок прогнозування. Поділений на логічно завершені частини текст, учні опрацьовують послідовно, зупиняючись після кожної частини та роздумуючи над тим, що відбудеться у наступній. Роздуми учнів можна оформити у вигляді таблиці. Свої думки та припущення учні висловлюють й обговорюють у загальному колі.

	What will happen next?	Why do you think so?	What really happened?
After heading			
After the 1 <sup>st</sup> passage			
After the 2 <sup>nd</sup> passage			
In the end			

Відомим у технології розвитку критичного мислення є *метод «Інсерт»* (англ. *Insert*), який спонукає учнів обдумувати й усвідомлювати текст, сортувати матеріал за поданими критеріями. Метод передбачає активне читання тексту з позначками на полях («V» – знав раніше; «+» – нове; «-» – думав інакше; «?» – не зрозумів, є запитання). Після читання з маркуванням учні можуть занести результати у відповідну таблицю, де кожна з позначок являє собою окрему графу. Далі учні порівнюють таблиці в парах або групах та обговорюють свої записи. Метод застосовується під час роботи над складними, об'ємними, інформаційно насиченими текстами.

На розвиток діалогічної компетенції учнів націлена *технологія етапів* (англ. *Milestones*), яка розвиває вміння визначати логічну послідовність дій у процесі вирішення проблеми, планувати власну діяльність. Наприклад, при вивченні теми «Стиль життя» у 8-му класі вчитель пропонує укласти алгоритм переходу до здорового способу життя (How to lead a healthy lifestyle?).

На цьому етапі уроку варто також навчати учнів ставити запитання, що є невід'ємною складовою умінь критично мислити. Окрім того, вчитель, організовуючи роботу на

«запитання-відповіді» в парах або групах, розвиває діалогічне мовлення учнів. Тренувати вміння ставити питання різного рівня складності та відповідати на них можливо через метод «Товстих» та «тонких» запитань. Так, під час вивчення теми «Я, моя сім'я, друзі» (7-й клас) учні в діалогах обговорюють традиції та цінності їхніх родин на основі попередньо складених різних видів запитань: «тонких», які передбачають просту однозначну відповідь, та «товстих», що вимагають докладної, розгорнутої відповіді.

«Thin» questions	«Thick» questions
Is your family large?	What makes a home a pleasant place to live in?
Do you like doing sports together?	What is more important family or friends?
How often do you spend time together?	Why do you like to spend time with your family?
Are there any traditions in your family?	Why is it important to have family traditions?

Заключний етап уроку – *підсумковий* – передбачає узагальнення та систематизацію отриманих на уроці знань. Відповідно до технології, на цьому етапі відбувається осмислення, тобто рефлексія, засвоєного та оцінювання особистих результатів, що є невід'ємною частиною уроку та провідною рисою критично мислячої особистості.

Рефлексія може проходити в усній або письмовій формі. Письмова рефлексія вимагає глибокого зосередження на власних думках, ґрунтовних знань граматики та синтаксису мови, а тому є важливою для розвитку зв'язного писемного мовлення школярів. Доречним наприкінці уроку буде написання *есе* або *твору-п'ятихвилинки*, що передбачають послідовний виклад особистих міркувань з теми в результаті активного її обговорення на уроці.

Усна рефлексія має на меті обмін думками щодо засвоєного матеріалу, висловлення власного ставлення до теми уроку, озвучування невирішених задач та додаткових запитань. З цією метою можливе застосування таких відомих методів, як «Мікрофон», «Одне слово», що дають змогу швидко підбити підсумки уроку. Цікавим різновидом роботи є створення *сенкану* (англ. *Cinquain*) – вірша з п'яти рядків, написаного за спеціальними правилами, з якими варто ознайомити учнів до початку роботи. Так, учні 9-го класу після вивчення теми «Природа і погода» можуть скласти сенкан із заголовком «Earth».

Earth  
 Beautiful and vulnerable  
 Blossoms, suffers, lives  
 Protect, love its beauty  
 Environment

Зауважимо, що вміння критичного мислення можливо сформувати тільки в результаті регулярного використання відповідних методів. Непослідовне, час від часу застосування методів розвитку критичного мислення не гарантує успіху. Тому планувати діяльність щодо розвитку критичного мислення варто систематично, на кожному етапі уроку, в межах кожної окремої теми, відтак розділу та дисципліни загалом.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи подане вище, зазначимо, що проектування уроку іноземної мови за технологією розвитку критичного мислення має низку особливостей, зумовлених специфікою самого предмета, та передбачає, зокрема, ретельний добір методів з огляду на мету, часовий регламент уроку та відповідність рівню володіння іноземною мовою учнями; поєднання самостійної індивідуальної роботи з парною та груповою з метою оптимізації та розвантаження навчального процесу; системність застосування методів розвитку критичного мислення.

Перспективу наступних досліджень вбачаємо у подальшому ґрунтовному описі теоретико-методологічних аспектів впровадження методів технології розвитку критичного мислення у процес навчання іноземної мови.

#### Використані джерела

1. Іноземна мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9 кл. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/Osvita/navchalni%20prohrama/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
2. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метью, Д. Макінстер ; наук. ред. і передм. О. І. Пометун. – К. : Плеяди, 2006. – 220 с.
3. Пометун О. І. Навчаємо мислити критично / О. І. Пометун, І. М. Сущенко. – Д. : Ліра, 2016. – 144 с.
4. Пометун О. І. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи : методичний посібник для вчителів / автори-укладачі: О. І. Пометун, І. М. Сущенко. – К., 2017. – 96 с.
5. Стіл Дж. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів». Підготовлено для проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» / Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл. – К. : НМЦ «Інтелект», 1998. – 350 с.
6. Формування критичного мислення на уроках мови : монографія / В. Ф. Дороз, Л. Я. Романова, О. Б. Ярова, В. А. Нишета, Г. А. Удовиченко, передмова К. О. Баханова ; за заг. ред. В. Ф. Дороз. – К. : Освіта України, 2008. – 336 с.

#### References

1. Inozemna mova. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 5–9 kl. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/content/Osvita/navchalni%20prohrama/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
2. Krouford A. Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv / A. Krouford, V. Saul, S. Metiu, D. Makinster ; nauk. red. i peredm. O. I. Pometun. – K. : Pleiady, 2006. – 220 s.
3. Pometun O. I. Navchaimo myslyty krytychno / O. I. Pometun, I. M. Sushchenko. – D. : Lira, 2016. – 144 s.
4. Pometun O. I. Putivnyk z rozvytku krytychnoho myslennia v uchniv pochatkovoї shkoly : metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv / avtory-ukladachi: O. I. Pometun, I. M. Sushchenko. – K., 2017. – 96 s.
5. Stil Dzh. Metodychna systema «Rozvytok krytychnoho myslennia u navchanni riznykh predmetiv». Pidhotovleno dlia proektu «Chytannia ta pysmo dlia rozvytku krytychnoho myslennia» / Dzh. Stil, K. Meredit, Ch. Templ. – K. : NMTs «Intelekt», 1998. – 350 s.
6. Formuvannia krytychnoho myslennia na urokakh movy : monohrafiia // V. F. Doroz, L. Ya. Romanova, O. B. Yarova, V. A. Nyshcheta, H. A. Udovychenko ; peredmovka K. O. Bakhanova ; za zah. red. V. F. Doroz. – K. : «Osvita Ukrainy», 2008. – 336 s.

**Ильчук И. Ю., аспирантка Института педагогики НАПН Украины, научный сотрудник отдела международных связей и научного сотрудничества Института педагогики НАПН Украины.**

#### РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧЕНИКОВ 7–9-х КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье обоснована актуальность проблемы развития критического мышления при обучении иностранному языку. Выделены и описаны характерные особенности реализации технологии развития критического мышления учащихся в процессе обучения иностранному языку, обусловленные прежде всего спецификой предмета.

Исследована проблема реализации методов технологии развития критического мышления при обучении иностранному языку на примере уроков английского языка в 7–9-х классах общеобразовательных учебных заведений. Приведены примеры использования методов технологии с указанием цели их применения в соответствии с этапом урока, а также целями урока.

Доказано, что включение технологии развития критического мышления в процесс обучения иностранному языку возможен при условии приспособления общедидактических методов технологии к предмету с учетом его специфики.

**Ключевые слова:** критическое мышление; умения критического мышления; технология развития критического мышления; специфика предмета; обучение иностранному языку; обучение английскому языку.

**Ilchuk I.,** *postgraduate student at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Research Officer at the Scientific-Organizational Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine.*

#### DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING SKILLS OF STUDENTS OF 7–9th FORMS AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS

The article proves the urgency of the problem of development of critical thinking in the process of a foreign language teaching and learning. In particular, the lack of fundamental elaboration of this problem and the need for a thorough description of the theoretical and methodological aspects of the implementation of methods of the technology of critical thinking development into the process of teaching a foreign language have been noted.

Characteristic features of the implementation of the technology of critical thinking development in the process of teaching a foreign language are determined and described, mainly caused by the subject specificity. It is proved that the purpose and means of the subject of a foreign language create a broad basis for the development of critical thinking of students, and the application of critical thinking development methods has certain peculiarities, in particular, dependence on the level of students' communicative skills, the need of breaking the language barrier etc. The problem of the implementation of methods of technology for the development of critical thinking during the study of a foreign language through the example of English language classes in the 7–9th forms of general education institutions is researched. Examples of implementation of technology methods with indication of the purpose of their use in accordance with the stage of the lesson and the lesson goals are given.

It is concluded that inclusion of the technology of developing critical thinking into the process of learning a foreign language involves the adaptation of general-didactic methods of technology to the subject, taking into account its specificity.

**Keywords:** critical thinking; critical thinking skills; technology of development of critical thinking; subject specificity; foreign language teaching; English language teaching.



**Пузіков Дмитро Олегович** —

завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.

**Коло наукових інтересів:** педагогічне прогнозування, моделювання й проектування, освітні інновації, інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу, компетентнісний підхід в освіті, методика навчання суспільствознавчих дисциплін.

e-mail: dmitp@ukr.net

УДК 373.1:005.94

## ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті подано й обґрунтовано авторську теоретичну модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Визначено й обґрунтовано компонентний склад означеної моделі (управлінський, інформаційний, методичний, ресурсний, процесуально-діяльнісний, результативний компоненти). Виділено й охарактеризовано ієрархію суб'єктів управління загальною середньою освітою, які здійснюватимуть прогнозування її розвитку. Виділено об'єкти прогнозування розвитку загальної середньої освіти, які скоординовано з його суб'єктами. Подано циклічний алгоритм прогнозування розвитку загальної середньої освіти, який складається з десяти послідовних етапів: початково-програмний, аналітико-діагностувальний, прогнозного фону, базової моделі, пошукового прогнозу, нормативного прогнозу, верифікації, обговорення, результативний, коригувальний. Визначено та обґрунтовано функції теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** розвиток загальної середньої освіти; освітньо-педагогічне прогнозування; теоретична модель прогнозування.

**Постановка проблеми.** Нинішній етап реформування системи освіти України загалом і системи загальної середньої освіти зокрема вимагає швидких, але виважених науково обґрунтованих управлінських рішень. Одним із потужних засобів визначення й обґрунтування цих рішень, що дасть змогу розробляти проекти, програми та плани освітніх реформ на основі коротко-, середньо- й довгострокових освітніх прогнозів, є освітньо-педагогічне прогнозування. Однак широке й ефективне застосування теоретичних і прикладних розроблень щодо освітньо-педагогічного прогнозування в процесі реформування системи загальної середньої освіти України вимагає надійного прогностичного інструментарію, доступного суб'єктам освітньої діяльності.

Створена «Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти» [4], що розкриває змістовий і процесуальний аспекти цього феномена, дає змогу перейти до розроблення методологічного інструментарію, важливим елементом якого є подана теоретична модель.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні та методичні засади стратегічного менеджменту освіти, освітньо-педагогічного прогнозування, прогнозування розвитку загальної середньої освіти стали предметом досліджень українських і зарубіжних учених: Ю. К. Бабанського, Б. С. Гершунського, В. І. Загвязінського, Е. Г. Костяшкіна, В. Г. Кременя, Л. А. Онищук, І. П. Підласого, М. С. Севастюк, М. М. Скаткіна, О. М. Топузова, Е. Тоффлера, Т. Х'юсена та інших.

Однак проблема розроблення й обґрунтування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти ще не знайшла свого висвітлення в їхньому науковому доробку, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є розроблення й обґрунтування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Результати аналізу наукової літератури [1; 3; 4; 6; 7; 8] дали змогу виділити найсуттєвіші складники прогнозування розвитку загальної середньої освіти, розробити теоретичну модель.

Поняття «модель» у науково-педагогічній літературі визначають як штучно створений образ певного об'єкта (схема, фізична конструкція, знакова форма або формула), що відображає та відтворює в простішому вигляді його структуру і властивості [2, с. 22].

Об'єктом, штучно створеним образом якого має стати модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти, є «система прогнозування розвитку загальної середньої освіти, яка відрізняється змістовою, методологічною і структурною єдністю». Логічна послідовність дослідницьких процедур, необхідних для конструювання системи прогнозування розвитку загальної середньої освіти, передбачає: «визначення функціонального змісту діяльності системи, її організаційно-управлінської структури та об'єкта прогнозування, добір та обґрунтування методологічного інструментарію щодо розроблення й використання прогнозів, забезпечення її функціонування необхідними ресурсами» [4, с. 22].

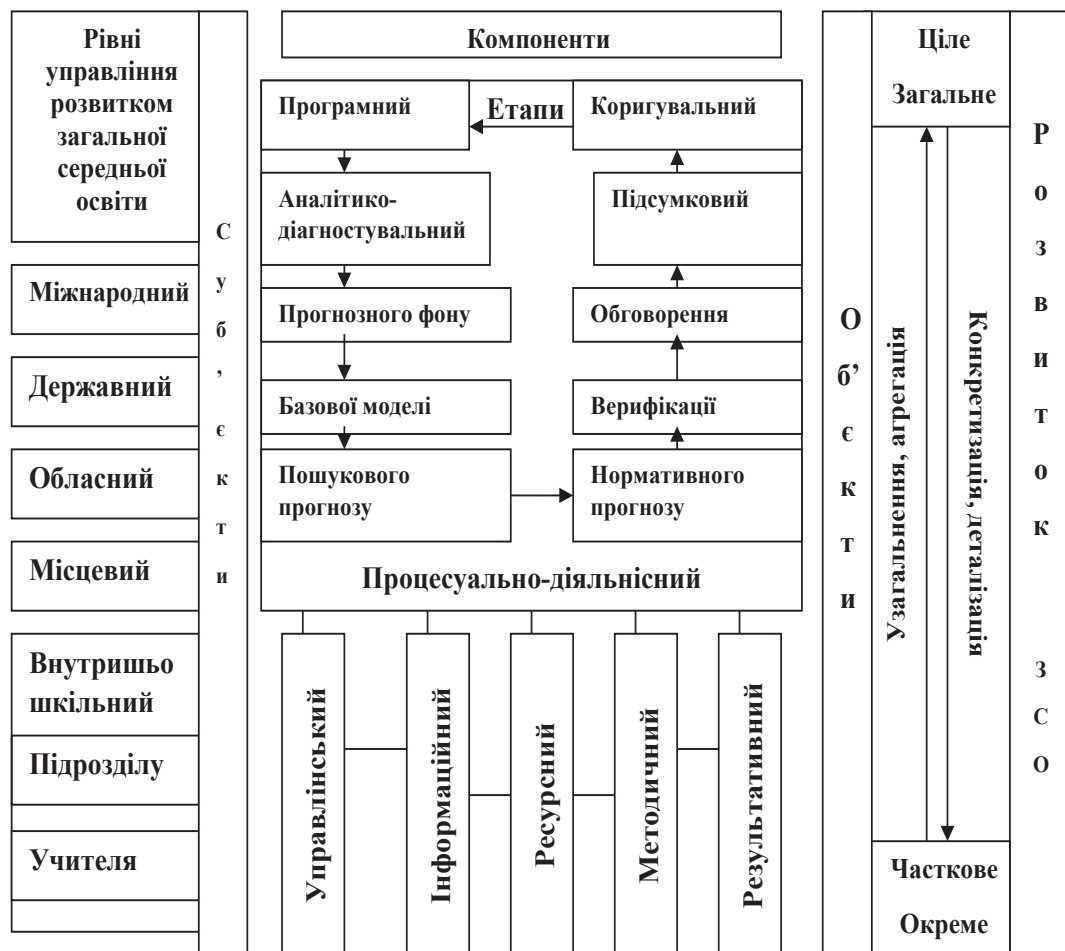
Теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти є схематичним образом означеної вище системи прогнозування, який відображає її компонентний склад і взаємозв'язки між її складниками (рис. 1). У складі теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти можна виділити такі основні компоненти: управлінський, інформаційний, ресурсний, процесуально-діяльнісний, методичний, результативний. Розкриємо зміст кожного з них.

Системоутворювальним компонентом прогнозування розвитку загальної середньої освіти є управлінський. Організація та здійснення освітньо-педагогічного прогнозування традиційно розглядається не лише як загальнопедагогічна, але й як управлінська проблема. Адже прогнозування, яке тісно пов'язане з плануванням, є однією з найважливіших функцій як управлінської діяльності загалом, так і управління в сфері освіти.

Управлінський компонент охоплює «сукупність управлінських рішень, які утворюють правове поле прогностичної діяльності (нормативні й локальні правові акти), кадрове (суб'єкти) та організаційне (організаційна структура) забезпечення», «визначають цілі й завдання» прогнозування розвитку загальної середньої освіти [5, с. 88].

Доцільно вказати на декілька важливих цілей прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти, зокрема: отримання й упорядкування інформації про стан і тенденції розвитку цієї системи; створення «прогностичної моделі» [7, с. 80], за допомогою якої можна прогнозувати подальший розвиток загальної середньої освіти; вироблення коротко- та середньострокових прогнозів щодо її розвитку, на основі яких можна надати конкретні рекомендації суб'єктам освітньої діяльності; розвиток прогностичних умінь суб'єктів.

Управлінський компонент охоплює механізми цілевизначення, планування, організації, координації, контролю й оцінювання прогностичної діяльності.



**Рис. 1.** Схема теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти

Виділимо сім ієрархічних рівнів управління загальною середньою освітою, відповідно до яких суб'єкти освітньої діяльності можуть здійснювати прогнозування її розвитку, а саме: рівень учителя, рівень структурного підрозділу загальноосвітнього навчального закладу, внутрішньошкільний рівень, місцевий рівень (громада), обласний рівень, загальнодержавний і міжнародний рівні. Виділення кожного рівня вимагатиме окреслення й обґрунтування управлінських дій суб'єктів прогностичної діяльності, об'єктів прогнозування, які належатимуть до предметного поля розвитку загальної середньої освіти, та визначення його управлінських, ресурсних, методичних та інших особливостей.

Необхідно зазначити, що прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти має здійснюватися на всіх рівнях її функціонування. Завдяки такій її організації стає можливим як оперативне отримання емпіричних даних від окремих учителів і шкіл, необхідних для створення освітніх прогнозів і рекомендацій, так і поширення серед них цих розробок. Крім того, педагогічні працівники та загальноосвітні навчальні заклади отримуватимуть можливість застосовувати прогностичний інструментарій для розв'язання щоденних практичних завдань навчання і виховання учнів.

Розглянемо специфіку прогнозування розвитку загальної середньої освіти на виділених нами рівнях детальніше.

1. Суб'єктами прогностичної діяльності, які уособлюють *рівень учителя*, можуть бути вмотивовані педагогічні працівники, які мають належну спеціальну професійну підготовку щодо здійснення освітньо-педагогічного прогнозування (знання, вміння, навички, досвід). Зазначимо, що прогностична діяльність учителя є виявом його самоменеджменту, здатності приймати й втілювати самостійні педагогічні рішення, нести за них відповідальність. Пріоритетними об'єктами прогнозування за означеним рівнем є зміст навчальних курсів (а також розвиток певних організаційних форм, методів і засобів навчання), розвиток учнівського колективу, особистісний розвиток учнів. Розроблені вчителем прогнози можуть утілитися в змісті календарно-тематичного планування навчальних курсів і планів-конспектів уроків, змісті факультативів тощо.

2. *Рівень структурного підрозділу загальноосвітнього навчального закладу* поєднує суб'єктів прогностичної діяльності, які представляють колективи методичних об'єднань, кафедр тощо. Об'єктами їхнього прогнозування є зміст навчальних предметів, розвиток навчально-методичного забезпечення викладання тощо. Освітні прогнози, розроблені вчителями, можуть знайти застосування в методичних рекомендаціях щодо викладання навчальних предметів і курсів, змісті календарно-тематичного планування навчальних курсів і планів-конспектів уроків, планах виховної роботи, планах методичної роботи підрозділу тощо.

3. Суб'єктами прогностичної діяльності *внутрішньошкільного рівня (рівня загальноосвітнього навчального закладу)* є тимчасові або відносно постійні колективи вчителів (робочі (дослідницькі, творчі) групи, лабораторії), до діяльності яких можуть залучатися зацікавлені вчені, науково-педагогічні працівники обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти тощо. До освітньо-педагогічного прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу доцільно залучати компетентних батьків, представників органів самоврядування, громадськості, роботодавців. Об'єктами прогнозування цього рівня є розвиток загальноосвітнього навчального закладу в цілому, розвиток державно-громадського управління й автономізації школи, її навчально-виховної, методичної роботи (професійного розвитку педагогічних працівників), соціального партнерства та інших видів діяльності, варіативний (шкільний) компонент змісту освіти, зміст навчальних предметів, передусім профільних, тощо. Розроблені освітні прогнози можуть стати основою для управлінських рішень (директора, педагогічної ради, ради навчального закладу) щодо коригування (створення) концепції та програми інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, розроблення поточного (річного) та перспективного планів роботи школи й пов'язаних з ними різноманітних програм діяльності.

Варто зазначити, що наведені вище три рівні прогнозування розвитку загальної середньої освіти можуть розглядатися як єдиний внутрішньошкільний рівень, оскільки їх поєднуватиме спільна система внутрішньошкільної методичної роботи та державно-громадського управління загальноосвітнім навчальним закладом.

4. Суб'єктами прогностичної діяльності *місцевого рівня (рівня громади)* є представники місцевих органів управління освітою, керівники шкіл й окремі вчителі, науковці та викладачі вищих навчальних закладів, представники роботодавців і громадськості, які зацікавлені в розробленні та реалізації прогнозів розвитку освіти в межах певної територіальної громади. Варто зазначити, що цей рівень прогнозування розвитку загальної середньої освіти є наразі одним із найменш організованих, що змушує до пошуків шляхів і засобів залучення й підготовки його суб'єктів до прогностичної діяльності. Об'єктами прогнозування розвитку загальної середньої освіти на цьому рівні є розвиток шкіл громади, його кадрове та ресурсне, передусім фінансове, забезпечення, варіативний зміст освіти тощо. Підготовлені освітні прогнози та рекомендації можуть стати основою для управлінських рішень органів місцевого самоврядування, розроблення науково обґрунтованих програм і планів розвитку закладів системи загальної середньої освіти в громаді.

5. Суб'єктами прогностичної діяльності *обласного (регіонального) рівня* можуть стати кваліфіковані науковці й науково-педагогічні працівники, які працюють у вищих педагогічних навчальних закладах, обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти, обласних органах управління освітою. З метою інтегрування їхніх зусиль доцільно створювати сталі (відділи, кафедри, лабораторії, центри) або відносно довготривалі (науковий проект) колективи фахівців, які здійснюватимуть цілеспрямовану прогностичну діяльність. Яскравим прикладом є відділ науки, прогнозування та аналізу цільових програм у структурі управління професійної освіти Департаменту освіти і науки, молоді та спорту виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації). Об'єктами прогностичної діяльності цього рівня можуть стати тенденції розвитку загальної середньої освіти в області, розвиток загальноосвітніх навчальних закладів, розвиток методичної та науково-методичної роботи, сучасна підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів, варіативний компонент змісту освіти, соціальне партнерство в системі закладів загальної середньої освіти тощо. Освітні прогнози та рекомендації можуть стати основою для розроблення обласних планів і програм розвитку загальної середньої освіти, створення програм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів тощо.

6. Суб'єктами прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти *загальнодержавного рівня* можуть стати потужні колективи наукових і науково-педагогічних співробітників (наукові відділи й лабораторії, кафедри). Важливо, щоб їхня діяльність була скоординована, відповідала потребам основних споживачів освітніх прогнозів такого рівня – центральних органів управління освітою. Об'єктами прогнозування зазначеного рівня можуть бути як розвиток системи закладів загальної середньої освіти в цілому, загальні тенденції розвитку загальної середньої освіти в Україні, так і цілі, зміст, організаційні форми, технології та методики сучасної освіти тощо. Освітні прогнози, які будуть розроблені для цього рівня управління освітою, можуть стати орієнтирами для створення нормативно-правових актів у сфері загальної середньої освіти, концепцій, стратегій, програм, планів розвитку вітчизняної системи загальної середньої освіти, оновлення державних стандартів, навчальних програм, моделювання новітніх підручників і посібників (у т. ч. електронних), удосконалення засобів навчання, модернізації системи дидактичного контролю тощо.

7. Суб'єктами прогнозування *міжнародного рівня* є уповноважені представники міжнародних і міждержавних (наддержавних) організацій (ЮНЕСКО, Європейський Союз тощо). Варто зазначити, що ці організації не здійснюють безпосереднього управління національними системами загальної середньої освіти, а лише сприяють дослідженню, міждержавному обговоренню та правовому врегулюванню важливих освітніх проблем шляхом розроблення міжнародних правових актів, до виконання яких приєднуються держави-учасниці (ратифікують їх). Об'єктом прогнозування цього рівня є розвиток світового та європейського освітнього простору (простору загальної середньої освіти), його провідні тенденції.

Основними ознаками суб'єктності управлінців і педагогічних працівників щодо прогнозування розвитку загальної середньої освіти, на нашу думку, є такі:

- володіння необхідними компетенціями (знаннями, уміннями, навичками, досвідом тощо), спроможність здійснювати процедури освітньо-педагогічного прогнозування;
- наявність повноважень щодо визначення цілей і об'єктів прогнозування, вибору цільовідповідного виду прогнозу;
- відповідальність за достовірність освітнього прогнозу та рекомендацій, вироблених на його основі.

Таким чином, може утворитися мережа суб'єктів освітньо-педагогічного прогнозування, яка постійно накопичуватиме прогнозну інформацію, досвід створення та реалізації освітніх прогнозів. Стане можливим забезпечити одну з найголовніших умов ефективної прогностичної діяльності – наступність та неперервність освітньо-педагогічного прогнозування.

*Інформаційний компонент* моделі охоплює сукупність прогностичної інформації, що створюється, накопичується, зберігається, застосовується, розповсюджується суб'єктами прогнозування, якою вони обмінюється як у межах, так і між виділеними в моделі рівнями управління розвитком загальної середньої освіти. До конкретних форм цієї інформації можна зарахувати такі: освітні прогнози, рекомендації, проекти, програми, плани та інша освітня документація, створена на їх основі, методологічний інструментарій прогностичної діяльності тощо.

До *методичного компонента* моделі належить сукупність методів і засобів (інструментарій) прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Б. С. Гершунський виділяє три групи методів наукового передбачення, які, на нашу думку, можна застосовувати щодо прогнозування розвитку загальної середньої освіти: загальнонаукові (теоретичні, емпіричні), інтернаукові, методи окремих наук (соціології, психології тощо) [1]. Класифікація цих методів і засобів може також здійснюватися за етапами процесу прогнозування розвитку загальної середньої освіти, кожен з яких зумовлює «необхідність застосування відповідних, якнайефективніших» [5, с. 91].

*Ресурсний компонент* охоплює сукупність ресурсів, які мають залучатися або створюватися суб'єктами прогнозування розвитку загальної середньої освіти для його здійснення. Означені ресурси можна класифікувати за декількома підставами, зокрема: *джерелами походження* (внутрішні, зовнішні, міжнародні); *змістом* (трудові, фінансові, матеріально-технічні, інформаційні, науково-методичні тощо). Визначення переліку, організація пошуку або створення ресурсів належать до управлінського компонента моделі, а «необхідність конкретних ресурсів зумовлюється етапом прогнозування, окресленим процесуально-діяльнісним компонентом моделі» [5, с. 91–92].

*Результативний компонент* охоплює результати прогнозування розвитку загальної середньої освіти за його рівнями, а саме:

- *за внутрішньошкільним рівнем* (рівнем учителя, структурного підрозділу, закладу): рекомендації щодо змісту календарно-тематичного планування навчальних предметів і курсів, планів-конспектів уроків, планів виховної роботи, планів методичної роботи підрозділів тощо; розвиток прогностичних умінь учителів; розвиток системи науково-методичної роботи навчального закладу; окремі прогнози, прогностична модель розвитку загальноосвітнього навчального закладу; рекомендації суб'єктам освітньої діяльності; створення (уточнення, коригування) концепції, програм і планів розвитку школи на основі означених вище прогнозів тощо [5, с. 92];
- *за місцевим рівнем*: прогнози, прогностичні моделі, рекомендації, програми і плани розвитку закладів системи загальної середньої освіти в громаді, його кадрового та ресурсного забезпечення, впровадження варіативного змісту освіти тощо;
- *за обласним рівнем*: прогнози, прогностичні моделі, рекомендації, програми та плани щодо розвитку загальної середньої освіти в області, загальноосвітніх навчальних закладів, підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів, варіативного компонента змісту освіти, соціального партнерства тощо;
- *за загальнодержавним рівнем*: прогнози, прогностичні моделі розвитку системи закладів загальної середньої освіти, прогностичні дані про загальні тенденції розвитку загальної середньої освіти в Україні, розвиток її цілей, змісту, організаційних форм, технологій і методик тощо, проекти документів щодо розвитку загальної середньої освіти (концепцій, стратегій, програм, планів, оновлених державних стандартів освіти тощо), рекомендації щодо створення засобів навчання, модернізації змісту освіти та системи дидактичного контролю тощо;
- *за міжнародним рівнем*: прогностичні дані, які висвітлюють тенденції розвитку світового та європейського простору загальної середньої освіти, міжнародні освітні проекти, програми, рекомендації тощо.



*Процесуально-діяльнісний компонент* містить інваріантний цикл етапів діяльності щодо прогнозування розвитку загальної середньої освіти (його алгоритм). Виходячи із загальнонаукового бачення процесу розроблення соціального й освітнього прогнозів [4, с. 26–28; 6, с. 22–23; 7, с. 80], можна виділити низку послідовних етапів прогнозування розвитку загальної середньої освіти, які варто розглянути детальніше.

Упродовж *підготовчо-програмного етапу* визначаються суб'єкти, «уточнюються (формулюються) цілі й завдання прогнозування, формується його програма і план, визначаються методи й засоби, вирішуються організаційні питання (матеріально-технічна база тощо)» [5, с. 89], тобто створюється його програма. Підготовка наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників до реалізації моделі, загалом до здійснення прогнозування розвитку загальної середньої освіти є темою окремих досліджень, тому не розглядатиметься у цій розвідці.

У ході *аналітико-діагностувального етапу* відбувається діагностування об'єкта прогнозування, виділеного відповідно до рівня управління розвитком загальної середньої освіти, здійснюється аналіз показників. Наприклад, прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу (внутрішньошкільний рівень) зумовлює необхідність урахування таких показників: розвиток суб'єктів навчально-виховного процесу (особистісний розвиток учнів, професійний розвиток і самовдосконалення вчителів); зміни в системі управління та організаційній структурі навчального закладу; цілі та завдання освітньої діяльності школи; шкільний компонент змісту загальної середньої освіти, який якнайповніше відповідатиме запитам учнів, громади й роботодавців у найближчому та віддаленому майбутньому; оптимальність технологій освітньої діяльності; ресурси, необхідні для реалізації цілей і змісту, технологій освітньої діяльності школи; результати освітньої діяльності тощо; за кожним із показників збираються кількісні дані за період 5–10 і більше років [5, с. 90]. Кожен рівень, за яким здійснюватиметься прогнозування розвитку загальної середньої освіти, зумовлюватиме виділення, якісний і кількісний аналіз переліку показників.

Етап *збору даних про прогнозний фон* «передбачає виділення, вивчення та опис зовнішніх умов і чинників» [5, с. 90], важливих для прогнозування розвитку загальної середньої освіти. До структури прогнозного фону зараховують декілька груп чинників: науково-технічні, демографічні, економічні, соціологічні, соціокультурні, організаційно-політичні, міжнародні [1]. Зрозуміло, що конкретні якісні та кількісні характеристики прогнозного фону залежатимуть від об'єкта прогнозування, виділеного відповідно до його рівня.

Етап *побудови вихідної (базової) моделі* об'єкта прогнозування передбачає виділення та систематизацію уявлень суб'єктів про структуру означеного об'єкта, показники та індикатори його розвитку.

Етап *пошукового прогнозу* полягає в передбаченні можливих станів об'єкта прогнозування в майбутньому, які будуть зумовлені процесом його розвитку [7, с. 79]. Етап передбачає визначення, як правило, трьох сценаріїв розвитку об'єкта прогнозування: оптимального, найвірогіднішого, мінімального [6, с. 22].

Етап *нормативного прогнозу* полягає у «визначенні шляхів і строків досягнення абсолютних (без урахування прогнозного фону) та відносних (з його урахуванням) оптимальних показників розвитку» об'єкта прогнозування, які встановлюються як його цілі [7, с. 79].

Етап *верифікації* передбачає залучення представників експертного співтовариства, результати опитування яких дають змогу оцінити достовірність, а також уточнити прогноз [6, с. 22].

Етап *обговорення* охоплює «оприлюднення й обговорення прогнозів з метою ознайомлення з ними» педагогічного співтовариства й громадськості. Упродовж цього етапу можна опитати представників зазначених вище груп респондентів для уточнення прогнозу [5, с. 91].

*Результативний етап* охоплює вироблення «рекомендацій щодо ухвалення управлінських рішень, розроблення (уточнення) відповідних наукових і методичних документів» [5, с. 91].

*Коригувальний етап* передбачає уточнення програми прогнозування «на основі аналізу результативності попередніх прогнозів» [6, с. 22].

Коригування (уточнення) програми призводить до повторення циклу етапів прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

На нашу думку, інформаційним середовищем, яке дає змогу втілити та забезпечити якнайефективніше функціонування презентованої моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти є мережа Інтернет. Створення спеціалізованого Інтернет-порталу уможливило б забезпечення доступу освітян до відповідних Інтернет-сервісів з метою отримання довідкової та навчальної інформації про освітньо-педагогічне прогнозування, пошуку статистичних і прогностичних даних, застосування готових форм для здійснення прогнозування за відомими користувачеві часовими рядами даних тощо. Окрім того, Інтернет-портал дав би змогу зберігати, накопичувати та обмінюватися прогностичною інформацією, яка створюватиметься суб'єктами різних рівнів управління розвитком загальної середньої освіти (від вчителя до загальнодержавного рівня).

Презентована у статті теоретична модель виконуватиме декілька функцій у теорії та практиці прогнозування розвитку загальної середньої освіти, а саме:

- *інформаційну* (забезпечуватиме умови для пошуку, створення, зберігання, обміну, оприлюднення, застосування різноманітної прогностичної інформації суб'єктами прогнозування);
- *гносеологічну* (дасть змогу здійснювати подальші теоретичні та прикладні наукові дослідження з проблематики прогнозування розвитку загальної середньої освіти);
- *методологічну* (стане однією з методологічних основ для розроблення моделей прогнозування розвитку загальної середньої освіти за вказаними вище рівнями управління нею);
- *освітню* (сприятиме здійсненню теоретичної та практичної підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти);
- *методичну* (упровадження зазначеної моделі сприятиме оволодінню та застосуванню поданого методичного забезпечення суб'єктами прогнозування розвитку загальної середньої освіти);
- *організаційну* (її реалізація сприятиме організації прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти відповідно до виділених у моделі рівнів управління системою);
- *координувальну* (практичне втілення вказаної моделі дасть змогу скоординувати прогностичну діяльність щодо передбачення розвитку загальної середньої освіти за виділеними рівнями).

**Висновки й перспективи подальших досліджень.** Освітньо-педагогічне прогнозування розвитку загальної середньої освіти можна розглядати як потужний засіб, а зазначену теоретичну модель – як інструмент оптимізації реформування вітчизняної системи загальної середньої освіти.

Компонентний склад теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти охоплює шість основних компонентів: управлінський, інформаційний, процесуально-діяльнісний, методичний, ресурсний, результативний. Процесуально-діяльнісний компонент моделі охоплює алгоритм (десять послідовних етапів) прогнозування розвитку загальної середньої освіти: підготовчо-програмний, аналітико-діагностувальний, прогностичного фону, базової моделі, пошукового прогнозу, нормативного прогнозу, верифікації, обговорення, результативний, коригувальний.

Теоретична модель має виконувати низку функцій, які забезпечуватимуть оптимальне здійснення прогнозування розвитку загальної середньої освіти, а саме: гносеологічну, методологічну, методичну, інформаційну, освітню, організаційну, координувальну.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною апробацією розробленої теоретичної моделі та запровадженням її в систему загальної середньої освіти.

### Використані джерела

1. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учеб. пособ. / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – 768 с.
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
3. Оніщук Л. А. Значення прогностичного знання в галузевому управлінні / Л. А. Оніщук // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2013. – № 3 (20). – С. 209–215.
4. Оніщук Л. А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Л. А. Оніщук. – К. : Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2016. – 32 с.
5. Пузіков Д. О. Модель прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи / Д. О. Пузіков // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 4. – С. 86–93.
6. Рабочая книга по прогнозированию / редкол. : И. В. Бестужев-Лада (отв. ред.). – М. : Мысль, 1982. – 430 с.
7. Социологический справочник / под общ. ред. В. И. Воловича. – К. : Политиздат Украины, 1990. – 382 с.
8. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / О. М. Топузов // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 32–38.

### References

1. Gershunskij B. S. Obrazovatel'no-pedagogicheskaja prognostika. Teorija, metodologija, praktika : ucheb. posob. / B. S. Gershunskij. – M. : Flinta ; Nauka, 2003. – 768 s.
2. Dahin A. N. Pedagogicheskoe modelirovanie: sushhnost', jeffektivnost' i neopredeljonnost' / A. N. Dahin // Pedagogika. – 2003. – № 4. – S. 21–26.
3. Onyshchuk L. A. Znachennia prohnostychnoho znannia v haluzevomu upravlinni / L. A. Onyshchuk // Aktualni problemy sotsiologhii, psykhologhii, pedahohiky. – 2013. – № 3 (20). – S. 209–215.
4. Onyshchuk L. A. Kontseptsiiia prohnouzuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity / L. A. Onyshchuk. – K. : Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Pedahohichna dumka, 2016. – 32 s.
5. Puzikov D. O. Model prohnouzuvannia rozvytku zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v systemi vnutrishnoshkilnoi metodychnoi roboty / D. O. Puzikov // Ukrainyskiy pedahohichnyi zhurnal. – 2016. – № 4. – S. 86–93.
6. Rabochaja kniga po prognozirovaniju / redkol. : I. V. Bestuzhev-Lada (otv. red.). – M. : Mysl', 1982. – 430 s.
7. Sociologicheskij spravocnik / pod obshh. red. V. I. Volovicha. – K. : Politizdat Ukrainy, 1990. – 382 s.
8. Topuzov O. M. Pedahohichna prohnostyka: teoretyko-metodychna osnova prohnouzuvannia rozvytku pedahohichnykh nauk i pedahohichnoi praktyky / O. M. Topuzov // Ridna shkola. – 2014. – № 7. – S. 32–38.

**Пузіков Д.О., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий отделом инноваций и стратегий развития образования Института педагогики НАПН Украины.**

### ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлена и обоснована авторская теоретическая модель прогнозирования развития общего среднего образования. Определены и обоснованы компонентный состав указанной модели (управленческий, информационный, методический, ресурсный, процессуально-деятельностный, результативный компоненты). Выделена и охарактеризована иерархия субъектов управления общим средним образованием, которые будут осуществлять прогнозирование ее развития. Выделены объекты прогнозирования развития общего среднего образования, скоординированные с его субъектами. Представлен циклический алгоритм прогнозирования развития общего среднего образования, который включает десять последовательных этапов: начально-программный, аналитико-диагностический, прогнозного фона, базовой модели, поискового прогноза, нормативного прогноза, верификации, обсуждения,

результативный, корректирующий. Определены и обоснованы функции теоретической модели прогнозирования развития общего среднего образования.

**Ключевые слова:** развитие общего среднего образования; образовательно-педагогическое прогнозирование; теоретическая модель прогнозирования.

**Pusikov D.,** *Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Docent, Head of the Department of innovations and development strategies of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.*

## THEORETICAL MODEL FOR PREDICTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION DEVELOPMENT

The article presents and proves the author's theoretical model for prediction of general secondary education development. The author proves the opinion that educational and pedagogical prediction of the development of general secondary education can be considered as a powerful tool, and the mentioned theoretical model - as an instrument for optimizing the reform of the domestic system of general secondary education. The component composition of the theoretical model for prediction of general secondary education development is determined and substantiated, which includes six main components, namely: administrative, informational, procedural-activity, methodical, resourceful, and effective. The hierarchy of subjects of management of general secondary education, which will carry out prediction of its development, is distinguished and characterized. The objects of prediction of general secondary education development, which are coordinated with its subjects, are selected and substantiated. The cyclic algorithm for prediction of the development of general secondary education (procedural-active component of the model), which covers ten consecutive stages of prediction of the development of general secondary education, is presented: preparatory-programmatic, analytical-diagnostic, prediction background, basic model, search prediction, normative prediction, verification, discussion, effective, corrective, which includes ten consecutive stages: preparatory-programmatic, analytical-diagnostic, prediction background, base model, search prediction, normative prediction, verification, discussion, effective, corrective. The functions of the theoretical model for prediction of general secondary education development, namely: epistemological, methodological, methodical, informational, educational, organizational, coordinating, are determined and proved.

The prospects for further research of the problems of prediction of general secondary education development presented in the article are related, in the author's opinion, to the experimental testing of the developed theoretical model and its implementation into the system of general secondary education.

**Key words:** development of general secondary education; educational and pedagogical prediction; theoretical model for prediction.



**Смагіна Таїса Миколаївна —**

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри методики викладання навчальних предметів КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

**Коло наукових інтересів:** проблеми методики навчання суспільствознавчих предметів, компетентнісний підхід в освіті, освіта для сталого розвитку, проблеми освіти дорослих, громадянська освіта. Автор 10 посібників для системи післядипломної педагогічної освіти та 50 наукових і методичних статей, співавтор робочих зошитів для учнів 7 і 8 класів з історії України. Тренер Всеукраїнської громадської організації «Вчителі за демократію та партнерство».

e-mail: smagina1967@gmail.com

УДК 37.091.33:055.336.2

## ДІАЛогова ПЛАТФОРМА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО УРОКУ

У статті розкрито особливості сучасного компетентнісного освітнього середовища та зроблено акцент на новому типі освітніх результатів – компетентності. Аналіз наукової літератури засвідчив, що концепт «діалогова платформа» є перспективним засобом реалізації сучасного компетентнісного уроку. Діалогова платформа розглядається як діяльнісне середовище сучасного компетентнісного уроку, що дає змогу учням творчо зреалізувати себе й отримати власну освітню продукцію. Тип і формат діалогової платформи залежить від теми уроку, цілей (очікуваних результатів або кінцевого освітнього продукту уроку) та прийомів, методів і технологій, якими вони будуть реалізовуватися для його створення. У публікації визначено основні умови створення діалогової платформи на уроці та визначено два основних принципи її роботи.

**Ключові слова:** компетентність; діалогова платформа; інтеракція.

**Постановка проблеми.** Компетентнісне освітнє середовище спонукає до встановлення нового типу освітніх результатів, які не зводяться до відтворення та ретрансляції знань та навичок, а спрямовані на здатність і готовність особистості користуватися ними для вирішення різноманітних проблем та діяльності.

Ці освітні результати називаються компетентностями та розглядаються як знання та вміння, що взаємопов'язані з ціннісними установками учня, його мотивами і ставленнями, та формують його життєві компетентності, необхідні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці [3].

Сучасний урок, зорієнтований на створення компетентнісного освітнього середовища, має конструюватися за двома напрямками: конструюванні змісту, що включає підбір навчальної інформації, і конструюванні процесу формування компетентностей (предметних, галузевих, ключових). Завданням такого уроку має стати створення учнями власного освітнього продукту – результату самостійної пізнавальної або творчої діяльності, самореалізації в освітньому середовищі уроку. Власний освітній продукт може бути предметним, загальнопредметним та метапредметним. Він залежить від цілей, визначених на уроці [6]. А. Хуторський освітній продукт розуміє, по-перше, як матеріальні та інтелектуальні продукти діяльності учня у вигляді текстів, малюнків, скрапбукінгів, скрайбінгів, інтерактивних плакатів, суджень,



тверджень аргументів, а по-друге – як зміну особистісних якостей учня. Тому науковець пропонує розглядати освітній продукт того, хто навчається, у взаємозв'язку його зовнішнього матеріалізованого вияву з внутрішніми особистісними якостями, які виявилися, розвивалися та формувалися під час його створення [7]. Ми приймаємо це як робоче визначення. Місцем створення такого продукту на уроці може бути діалогова платформа.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На загальнодидактичному рівні урок як форму навчання вивчали Н. Волкова, А. Кузьмінський, В. Кукушин, І. Малафійк, В. Онищук, С. Пальчевський, О. Савченко, М. Фіцула та інші.

Проблеми вдосконалення та вдалого поєднання в уроці традиційного та інноваційного висвітлювали у своїх працях класики педагогічної думки і продовжують досліджувати сучасні науковці: А. Алексюк, Ю. Бабанський, О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Горошкіна, Н. Голуб, М. Данилов, Т. Донченко, Я. Коменський, М. Махмутов, В. Мельничайко, В. Онищук, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Пирожено, О. Пометун, Д. Пузіков, М. Скаткін, В. Сухомлинський, М. Стельмахович, К. Ушинський та інші.

Однак поняття діалогова платформа уроку й умови її створення та реалізації на сучасному уроці не були предметом окремого наукового дослідження, чим й обумовлені тема та мета нашої статті.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є визначення поняття, умов створення та принципів реалізації діалогової платформи на сучасному компетентнісному уроці.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодення вимагає від сучасного учня не тільки оволодівати знаннями, а й набувати компетентності. Компетентності формуються послідовно, поступово під час вивчення різних предметів на всіх рівнях освітнього середовища.

Нова українська школа концептуальні засади реформування середньої школи визначає як вміння, що є спільними для всіх компетентностей: уміння читати й розуміти прочитане; уміння висловлювати думку усно й письмово; критичне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; ініціативність; творчість; уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект; здатність до співпраці в команді [3]. Ми вважаємо, що такий методичний інструмент як діалогова платформа й допоможе сучасному вчителю вирішити зазначені завдання.

На нашу думку, *діалогова платформа* – це діяльнісне середовище сучасного компетентнісного уроку, що передбачає використання інтерактивних методів та прийомів навчання (навчальна дискусія, діалог, відеообговорення, ділові та рольові ігри, відкриті питання тощо).

Завдяки діалоговій платформі створюється таке навчальне середовище, що забезпечує можливість учням творчо зреалізувати себе й отримати власну продукцію. Тому саме діалогову платформу уроку можна розглядати як відхід від традиційного уроку, де учень отримує можливість самостійної діяльності, розвитку комунікативної, інформаційно-цифрової, загальнокультурної компетентностей (рис. 1).

Діалогова платформа може охоплювати частину уроку, цілий урок, або декілька уроків.

Ефективним на діалоговій платформі є розв'язування компетентнісно орієнтованих або ситуативних завдань, у процесі роботи над якими учні набувають знань, формують, визначають алгоритми створення понять, виводять закономірності.

Усвідомивши отримані знання та способи їх застосування в конкретних життєвих ситуаціях, учні фіксують їх у вигляді власного освітнього продукту, який може містити:

- різні способи вирішення однакових ситуацій;
- різні стратегії дій;
- версії та гіпотези щодо ситуацій;
- продукти діяльності інших учнів.

Тип і формат діалогової платформи залежить від теми уроку, цілей (очікуваних результатів), тобто кінцевого освітнього продукту уроку та прийомів, методів і технологій, якими вони будуть реалізовуватися для його створення.



Рис. 1. Місце діалогової платформи в освітньому середовищі

Основними умовами створення діалогової платформи на уроці ми визначаємо:

- встановлення учнями конкретних цілей уроку (очікуваних результатів), орієнтованих на результат (освітній продукт);
  - реалізація змісту навчальної теми;
  - підготовка матеріалів для діалогової платформи;
  - організація діяльності учнів у процесі створення освітнього продукту;
  - оцінка діяльності учнів у процесі створення освітнього продукту.
- Робота на діалоговій платформі має базуватися на двох основних принципах:
- всі учасники діалогової платформи на уроці є рівними у спілкуванні;
  - діалогова платформа має сприяти розвитку компетентностей (предметних, галузевих, ключових).

Визначення учнями власних очікуваних результатів на діалоговій платформі – це перший крок до усвідомлення своєї освітньої діяльності. Вміння визначати власні навчальні цілі сприяє розвитку відповідальної особистості [5]. Цілі, які визначаються на діалоговій платформі, можуть бути конкретнішими відносно цілей теми, внутрішніми, усвідомленими, орієнтованими на життєдіяльність.

Зміст та матеріали діалогової платформи мають відповідати змісту уроку в навчальній програмі курсу чи предмета.

У компетентісно орієнтованому навчальному середовищі змінюється акцент змісту навчання на діяльність самих учнів, їхнє внутрішнє зростання та розвиток. Ніяку зовні запропоновану інформацію не сприйме учень, якщо у нього немає мотивації та відсутній особистісно-значущий освітній процес.

У традиційному освітньому середовищі (монологічному навчанні) передається не досвід, а інформація, яка для учнів є чужою (готовою). Тому для багатьох з них втрачається цінність знань, отриманих з готової інформації. Очевидно, що без усвідомлення учнями механізму своєї діяльності неможливо отримати особистісно-значущих результатів.

Учень зможе самореалізуватися в освітньому середовищі, якщо йому будуть створені умови ставити власні цілі до теми або освітнього продукту, вибирати оптимальні форми і темпи навчання, індивідуальні способи навчання, здійснювати рефлексію власної освітньої діяльності.

Отже, на правильно організованій на уроці діалоговій платформі учень набуває досвід. Знанняве інформаційне середовище, в якому проходить активна діяльність із створення освітнього продукту, перетворюється в особистісно значиме. У цьому середовищі учні:

- знають, що ...;
- знають, як ...;
- знають для чого ...

Створення освітніх продуктів на уроках – це ресурс для формування та розвитку компетентностей учнів.

Освітні продукти учнів різняться за розміром, змістом, глибиною.

Вчитель має організувати діяльність учнів на діалоговій платформі, застосовуючи сучасні методики й технології навчання. Педагог може й повинен запропонувати учням різні види діяльності при цьому важливо враховувати диференціацію навчання.

Вчитель забезпечує учням можливості для вибору власного шляху створення освітнього продукту. При цьому враховуються особливості навчальної теми, індивідуальні мотиви та особливості пізнавальної діяльності.

Учень у процесі створення власного освітнього продукту має зреалізувати свої можливості, побачити перспективу кінцевого результату.

Діяльність учня на діалоговій платформі можна проаналізувати, орієнтуючись на освітній продукт.

Наприклад, якщо йдеться про отримані раніше знання, то вчитель бере до уваги, як учень використовує їх, аргументуючи свою позицію на діалоговій платформі. Переконавання інших у своїй позиції – це вміння використовувати знання та оцінювати рівень готовності інших до сприйняття твоєї позиції.

Діалогова платформа дає можливість зворотного зв'язку, власного просування та оцінки власних можливостей. Вона дає можливість виявити власний досвід та проблеми відносно запропонованої теми уроку та освітнього продукту:

- 1) що я знаю про ситуацію ...;
- 2) як я маю діяти в даній ситуації ...;
- 3) чи є в мене варіанти вибору шляху дії ...;
- 4) хто мені може допомогти у виборі та прийнятті рішення ... (парна, групова робота);
- 5) прийняття індивідуального чи колективного рішення ...;
- 6) представлення результату.

Тому позиція вчителя на діалоговій платформі визначається нами як багатовимірне явище, що об'єднує знання, емоції, цінності, поведінку, які відображають психологічну та практичну готовність вчителя до взаємодії з учнями у процесі створення освітнього продукту.

На діалоговій платформі вчитель має стати модератором (від латин. *moderator* – стримую), тобто нейтральною особою, що керує процесом дискусії, направляє та систематизує аспекти, які обговорюються, але не виражає власної думки та не пристає на бік жодної зі сторін [1, с. 12].

Діалогова платформа на уроці – це особливий спосіб навчання, який забезпечує рух всіх учнів до пізнання нової інформації та отримання життєвого досвіду.

Сенс діалогової платформи в постійному відтворенні ситуації «комунікативного пізнання» через постановку навчальної проблеми, розв'язання практичних ситуацій та дослідницької діяльності.

Учні на діалоговій платформі мають можливість висловити власне бачення проблеми, висунути гіпотезу для її вирішення, побувати в образі учасника життєвої ситуації.

Діалогова платформа – це засіб організації пізнавальної діяльності та одночасно особливе комунікативне середовище уроку, яке забезпечує взаємодію, самореалізацію та

рефлексію особистості. Тому підбір методів, прийомів і технологій для діалогової платформи має вагомий вплив на результат освітнього продукту.

Так, організовуючи пізнавальну діяльність на діалоговій платформі з проблемної теми всього уроку, доречно використовувати метод «Акваріум» як форму діалогу (групової дискусії), який ефективний для обговорення теми у достатньо великому за кількістю учнів класі. Переваги «акваріуму» як методу полягає в тому, що він дає змогу всім учням брати участь у бесіді (дискусії).

Оскільки цей метод складніший, порівняно з іншими, то висвітливо деякі його особливості.

Так, передбачуваний порядок підготовки приміщення для реалізації цього методу включає розташування стільців у формі концентричних кіл: зовнішнього та внутрішнього.

Для того, щоб використати «Акваріум» на діалоговій платформі уроку, вчитель має з'ясувати:

- чи відповідає цей метод очікуваним результатам уроку з відповідною темою;
- який освітній продукт має отримати кожен учень, чи долучитися до створення загального;
- чи наявний фізичний простір дає можливість влаштувати «акваріум» [4, с. 110].

Цікавим для організації комунікативного середовища діалогової платформи є метод «громадянське журі» (інакше – «суд присяжних»), англійською Citizens 'Jury. Громадянське журі – це метод консультування, який використовується для отримання освітнього продукту уроку.

Якщо діалогова платформа уроку створюється для об'єднання ідей (наприклад, підготовка спільної доповіді або рекомендацій) пропонуємо використати форсайт (від англ. *foresight* – погляд у майбутнє) – це систематична спроба зазирнути в довгострокове майбутнє політики, науки, законодавства, економіки та суспільства. Форсайт охоплює дії, орієнтовані на: мислення, обговорення, окреслення майбутнього [9].

Якщо освітнім продуктом діалогової платформи має стати аналіз, доречно використати метод «SWOT-аналіз». SWOT-аналіз є досить звичайною практикою у світі бізнесу. Великі корпорації використовують його, щоб оцінити й передбачити прибуток, розробити новий продукт, який буде запущений, а також зрозуміти, чому конкретний продукт не вдавсь. У тому ж ключі він може допомогти учням в оцінці багатьох аспектів їх особистості. Цей метод також можна використовувати як метод самоаналізу та мотивації [8].

До методик стратегічного планування належить роудмепінг. Він передбачає побудову так званих «дорожніх карт» Основний акцент роудмепінга – це інновації та нові технології. Складання дорожньої карти – це спосіб покрокового планування, що може допомогти досягти результату чи спрогнозувати його [8].

При створенні дорожньої карти як освітнього продукту на діалоговій платформі варто враховувати цикл Демінга, або PDCA (Plan-Do-Check-Act) (рис. 2).



Рис. 2. Цикл Демінга

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Використання діалогової платформи сприятиме реалізації мети повної загальної середньої освіти, яка передбачає: «всесічний розвиток, виховання і соціалізацію особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» [2].

Створення та реалізація діалогової платформи можливі за таких умов:

- використовувати групові та індивідуальні види діяльності в процесі створення освітнього продукту;
- оперативно застосовувати отримані знання в процесі створення власного чи колективного освітнього продукту (форсайт методи, «SWOT-аналіз», «дорожні карти»);
- врахування індивідуальних особливостей учнів (інтереси, переваги, мислення, пам'ять, уява);
- усвідомлення учнями результату виконаних дій (рефлексія).

### Використані джерела

1. Вчимося самостійності : навч.-метод. посіб. / за загал. ред. Т. П. Спіріної ; автор. кол. : Ю. М. Галустян, А. В. Каравай, А. Б. Кочарян, Т. Д. Мельник. – К. : Видавництво ФОП Москаленко О. М., 2011. – 212 с.
2. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Нова школа. Простір освітніх можливостей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua>.
4. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
5. Урдзе Т. Посібник для фахівців з навчання дорослих [Електронний ресурс] / Т. Урдзе (Toms Urdze). – К. : ТОВ «Контекст Україна», 2016. – 84 с. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org>
6. Hutorskoj A. V. Metapredmetnyj urok : metodicheskoe posobie. – М. : Izdatel'stvo «Jejdos»; Izdatel'stvo Instituta obrazovanija cheloveka, 2016. – 74 s.
7. Hutorskoj A. V. Obrazovatel'nyj produkt [Jeletronnyj resurs] // A. V. Hutorskoj. Personal'nyj sajt – Nauchnaja shkola. – Rezhim dostupa: [http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/educational\\_product.htm](http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/educational_product.htm)
8. Ярош О. В. Розробка дорожньої карти інноваційного проекту як інструмент стратегічного менеджменту / О. В. Ярош // Вісник Хмельницького національного університету. – 2014. – № 6. – Т. 1. – С. 149–152.
9. SWOT-аналіз – основа формування маркетингових стратегій: навч. посіб. / за ред. Л. В. Балабанової. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Знання, 2005. – 301 с. – Вища освіта XXI ст.

### References

1. Vchymosia samostiinosti : navch.-metod. posib. / za zahal. red. T. P. Spirinoi ; avtor. kol. : Yu. M. Halustian, A. V. Karavai, A. B. Kocharian, T. D. Melnyk. – K. : Vydavnytstvo FOP Moskalenko O. M., 2011. – 212 s.
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» N 2145-VIII vid 05.09.2017 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Nova shkola. Prostir osvitenikh mozhlyvostei [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua>
4. Pometun O. I. Entsiklopediia interaktyvnoho navchannia / O. I. Pometun. – K., 2007. – 144 s.
5. Urdze T. Posibnyk dlia fakhivtsiv z navchannia doroslykh / T. Urdze (Toms Urdze) [Elektronnyi resurs]. – K. : TOV «Kontekst Ukraina», 2016. – 84 s. – Rezhym dostupu: <https://uk.wikipedia.org>
6. Hutorskoj A. V. Metapredmetnyj urok : metodicheskoe posobie. – М. : Izdatel'stvo «Jejdos»; Izdatel'stvo Instituta obrazovanija cheloveka, 2016. – 74 s.
7. Hutorskoj A. V. Obrazovatel'nyj produkt [Jeletronnyj resurs] // A. V. Hutorskoj. Personal'nyj sajt – Nauchnaja shkola. – Rezhim dostupa: [http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/educational\\_product.htm](http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/educational_product.htm)
8. Yarosh O. V. Rozrobka dorozhnoi karty innovatsiinoho proektu yak instrument stratehichnoho menedzhmentu / O. V. Yarosh // Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu. – 2014. – N 6. – Т. 1. – С. 149–152.
9. SWOT-analiz – osnova formuvannia marketynhovykh stratehii : navch. posib. / za red. L. V. Balabanovoi. – 2-he vyd., vypr. i dop. – K. : Znannia, 2005. – 301 s. – Vyshcha osvita XXI st.



**Смагина Т. М., кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой методики преподавания учебных предметов КУ «Житомирский областной институт последипломного педагогического образования» Житомирского областного совета.**

### **ДИАЛОГОВАЯ ПЛАТФОРМА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО УРОКА**

В статье раскрыты особенности современной компетентностной образовательной среды и сделан акцент на новом типе образовательных результатов – компетентностях. Анализ научной литературы показал, что концепт «диалоговая платформа» является перспективным средством реализации современного компетентностного урока. Диалоговая платформа рассматривается нами как деятельностная среда современного компетентностного урока, создание которой позволяет учащимся творчески реализовать себя и получить собственную образовательную продукцию. Тип и формат диалоговой платформы зависит от темы урока, целей (ожидаемых результатов), конечного образовательного продукта урока, приемов, методов и технологий, которые будут использоваться для его создания. В публикации определены основные условия создания диалоговой платформы на уроке и установлены два основных принципа ее работы.

**Ключевые слова:** компетентность; диалоговая платформа; интеракция.

**Smagina T., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Head of the Department teaching methods teaching subjects of Communal institution “Zhytomyr regional institute of postgraduate pedagogical education” Zhytomyr regional council, Zhytomyr, Ukraine.**

### **DIALOGUE PLATFORM AS A COMPETENT LEARNING REALIZATION**

The article reveals peculiarities of the modern competent educational environment and emphasizes the new type of educational results – competence. The analysis of scientific literature has shown that the “dialogue platform” is a promising way of implementing a modern competence lesson. The dialogue platform is considered as an active environment for a modern competence lesson that allows students to creatively realize themselves and receive their own educational products. The type and format of dialogue platforms depend on the subject of the lesson, its goals (expected results), that is, the final educational product of the lesson and methods, techniques and technologies that will be implemented for its creation.

The dialogue platform can cover part of a lesson, a whole lesson, or several lessons.

Effective for the dialogue platform is the solving of competency-oriented or situational tasks in which students acquire knowledge, formulate and define algorithms for creating concepts, deduct regularities.

The teacher must organize the students’ activities on the dialogue platform by using modern teaching methods and technologies. A teacher can and must offer students various activities while taking into account the differentiation of education.

The teacher provides students with the opportunity to choose their own way of creating an educational product. In this case, the peculiarities of educational subjects, individual motives and peculiarities of cognitive activity are taken into consideration. Therefore, the position of the teacher on the dialogue platform is determined as a multidimensional phenomenon that combines knowledge, emotions, values, and behavior, which reflect the psychological and practical readiness of the teacher to interact with the students in the process of creating an educational product.

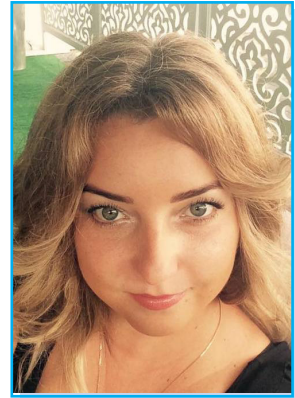
**Keywords:** competence; dialogue platform; interaction.

**Завидівська Наталія Назарівна —**

доктор педагогічних наук, професор кафедри ТiМФК Львівського державного університету фізичної культури. Відмінник освіти України.

**Коло наукових інтересів:** технології та методики здоров'язбережувального навчання студентів; питання загальної фізкультурної освіти студентів; вдосконалення системи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів різного професійного спрямування; оптимізація процесу формування навичок здорового способу життя. Автор більше 100 наукових праць.

e-mail: znat1964@gmail.com.

**Завидівська Ольга Ігорівна —**

кандидат економічних наук, доцент кафедри менеджменту та соціальних наук Львівського інституту ДВНЗ «Університет банківської справи».

**Коло наукових інтересів:** підвищення рівня та якості життя населення; технології HR-менеджменту; методики психологічного менеджменту; формування здоров'єорієнтованого середовища організації; проблематика професійної підготовки майбутніх управлінців. Автор більше 30 наукових праць у фахових виданнях України та за кордоном.

e-mail: zoiggg@gmail.com

УДК 796.011.3:331.108.26

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ З УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

У статті обґрунтовано особливості сучасних тенденцій у теорії та методиці формування культури здоров'я майбутніх менеджерів з управління персоналом. Визначено рейтинг загальних компетентностей фахівця з управління персоналом на основі опитування роботодавців. Здійснено аналіз реального стану справ щодо використання працівниками сфери управління персоналом сучасних здоров'язбережувальних технологій у повсякденному житті. Розкрито сутність компетентісно орієнтованого формату професійної підготовки майбутніх управлінців. Окреслено шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів з управління персоналом на основі впровадження сучасних технологій здоров'язбереження для формування у них культури здоров'я. Узагальнено специфіку змісту технології формування компетентності здоров'язбереження у майбутніх фахівців сфери управління персоналом.

**Ключові слова:** культура здоров'я; майбутні менеджери з управління персоналом; компетентність здоров'язбереження; технологія здоров'язбереження; професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Ключовою ідейною новацією нового Закону України «Про вищу освіту» є компетентісний підхід. І як би ми не ставилися до такого явища, як формування компетентностей у студентів, необхідно визнати, що це є фактично інноваційним способом орієнтації людини на таку комбінацію знань, способів мислення, поглядів, ціннос-

тей, навичок, умінь та інших якостей, що визначають її здатність до успішної реалізації себе у професії та в повсякденному житті.

На нашу думку, в сучасному розумінні компетентнісний підхід – це принципово новий спосіб формування освітніх завдань, ціннісних ставлень і траєкторій підготовки студента, прив'язаний до реалій життя. При цьому підхід орієнтує людину не на запам'ятовування суми фактів і даних, а на опанування дійсно потрібних у житті речей.

Однією з небагатьох професій, що передбачає необхідність формування у студентів компетентності у питаннях створення безпечних умов праці, є професія менеджера з управління персоналом. Участь студентів у заходах здоров'язбереження є важливим і необхідним явищем. Йдеться про їхню свідому участь у таких заходах, адже у майбутньому фахівці з управління персоналом будуть причетними до створення середовища організації, безпечного для здоров'я працівників. У зв'язку з цим на перший план виходить впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання у систему професійної підготовки майбутніх менеджерів з управління персоналом для формування у них культури здоров'я та здатності до здоров'язбереження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Видатні вчені сучасності, зокрема: Д. Давиденко, О. Дубогай, Л. Апанасенко та інші проводили свої дослідження розглядаючи механізми формування свідомого ставлення людини до життєдіяльності через генетичне дослідження взаємозв'язків між діяльністю людини та її свідомістю.

Питання загальної теорії людської діяльності висвітлено в наукових працях І. Павлова, І. Сеченова, Г. Костюка; розв'язанню проблем модернізації сучасної освіти присвячено наукові розробки І. Зязюна, О. Падалки, О. Пехоти, А. Нісімчука; засоби вдосконалення навчальної діяльності та психолого-педагогічних впливів розкрито в публікаціях В. Моляко, В. Давидова, Д. Мазохи, В. Безпалько; питанням професійно орієнтованих технологій здоров'язбереження присвячено праці Д. Давиденка, Є. Приступи, М. Носка, Л. Сущенко, Н. Завидівської та інших.

Виходячи з означеного, проблемі створення та впровадження в систему освіти новітніх технологій формування культури здоров'я студентів присвячено численні дослідження. Однак більшість із них фокусуються лише на окремих питаннях і не враховують специфіку навчання та майбутньої професійної діяльності студентів спеціальності «управління персоналом та економіка праці».

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – обґрунтувати особливості сучасних тенденцій у теорії та методиці формування культури здоров'я майбутніх менеджерів з управління персоналом. Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі **завдання**:

- визначити рейтинг загальних компетентностей фахівця з управління персоналом на основі опитування роботодавців;
- здійснити аналіз реального стану справ щодо використання працівниками сфери управління сучасних здоров'язбережувальних технологій у повсякденному житті;
- розкрити сутність компетентісно орієнтованого формату професійної підготовки майбутніх управлінців в умовах формування у них культури здоров'я;
- окреслити шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів з управління персоналом на основі впровадження сучасних технологій здоров'язбереження для формування у них культури здоров'я.

**Виклад основного матеріалу.** Ситуація, що склалась на ринку праці в нашій країні спонукає до постійного зростання якості підготовки фахівців у будь-якій галузі [6, с. 7]. Лише за умови формування компетенцій високої якості молода людина може претендувати на отримання престижної та гарантованої роботи за обраним фахом [1]. Саме тому вищі навчальні заклади постійно удосконалюють Галузеві стандарти підготовки фахівців, змінюють навчальні плани й покращують навчальні програми дисциплін, вдосконалюючи їх зміст відповідно до вимог роботодавців.

В умовах сьогодення науковці все частіше звертають увагу на необхідність досліджень механізмів формування культури здоров'я у системі управління людськими ресурсами. Дослідники вказують на потребу оптимізації рівня культури здоров'я населення

від дошкільних навчально-виховних закладів і до установ, де люди здійснюють свою трудову діяльність (аж до виходу на пенсію) [2].

У ході дослідження ми провели опитування потенційних роботодавців, які визначили рейтинг компетентностей менеджера з управління персоналом, що представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Рейтинг загальних компетентностей фахівців з управління персоналом та економіки праці за версією роботодавців**

№	Зміст компетентності	Рейтинг (відсоток від загальної кількості опитаних роботодавців, %)
1	Наявність належного рівня загальної культури (культура поведінки, культура здоров'я, культура вільного часу тощо).	87
2	Досконале володіння державною мовою та однією з європейських мов.	74
3	Здатність навчатися, оновлювати знання і вдосконалювати професійні навички. Здатність використовувати знання у практичній діяльності.	62
4	Здатність працювати в команді. Комунікабельність та здатність до взаємодії. Здатність виявляти й вирішувати проблеми, що виникають у колективі. Здатність мотивувати людей і направляти їх на досягнення нових цілей.	61
5	Здатність шукати, обробляти та аналізувати інформацію з різних ресурсів. Здатність до використання інформаційних та комунікаційних технологій.	57
6.	Розуміння своєї професії. Здатність до розуміння психофізіологічних впливів праці на людину, можливість психоаналізу людини, обізнаність у питаннях гендерних особливостей.	52
7	Здатність створювати безпечні умови праці. Розуміння впливів зовнішнього середовища.	12
8	Здатність до створення здоров'яорієнтованого середовища організації. Здатність до використання сучасних здоров'язбережувальних технологій.	49
9	Здатність діяти, керуючись соціальною відповідальністю та цивільною обізнаністю.	47
10	Здатність до критики, самокритики та управління часом.	43
11	Здатність приймати рішення. Рішучість і наполегливість при виконанні нових завдань, дотримання взятих зобов'язань.	41
12	Здатність створювати нові ідеї для якісного управління колективом, покращення кадрового потенціалу компанії (креативність).	38
13	Здатність оцінювати якість виконаної роботи.	29
14	Здатність до міжнародної співпраці.	27
15	Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. Здатність працювати автономно.	25
16	Здатність адаптуватися й діяти в нових ситуаціях. Здатність брати ініціативу, очолювати нові проекти.	19

Пропонований нами концепт професійної підготовки студентів-управлінців передбачає інтелектуалізацію процесу фахової підготовки у частині здоров'язбереження. Сутність таких перемін насамперед у тому, що докорінно змінюється уявлення викладача фахових дисциплін про здоров'язбережувальне навчання як педагогічний процес. Ідеться про зміну світогляду, світосприймання, світовідчуження, методів роботи. Такий перехід змінює не лише сутність самого процесу, а й, що найголовніше, особистість педагога. Що ж до студента, то константи оздоровлення залежать від розуміння ними закономірностей усіх психофізіологічних процесів, що відбуваються в організмі людини [3, с. 5].

Нами виявлено, що 60,8 % опитаних фахівців сфери управління не використовують і не бачать потреби у використанні здоров'язбережувальних технологій, 28,3 % респондентів вкрай рідко використовують здоров'язбережувальні технології для підтримки власного здоров'я, і лише 10,9 % людей, що працюють, постійно дбають про спосіб життя та використовують різноманітні засоби для підтримки власного здоров'я (табл. 2).

Таблиця 2

**Показники вмотивованості працівників сфери управління до використання здоров'язбережувальних технологій у повсякденному житті (к-сть осіб, у %)**

Питання	Варіанти відповідей	Результат	Показники
Чи використовуєте Ви здоров'язбережувальні технології у повсякденному житті?	«Ні, не бачу в цьому необхідності.»	К-ть осіб	146
		у %	60,8
	«Вкрай рідко.»	К-ть осіб	68
		у %	28,3
	«Так, постійно дбаю про підтримку здоров'я.»	К-ть осіб	26
		у %	10,9
Усього		К-ть осіб	240
		у %	100,0

Цікавим є той факт, що 56,6 %, а це більше половини опитаних, вказали на бажання використовувати здоров'язбережувальні технології в умовах організації, де вони працюють. Водночас варто зазначити, що не вважають себе компетентними в питаннях використання здоров'язбережувальних технологій 64,3 % опитаних, 5,9 % не змогли відповісти на це запитання, і лише 29,8% надали відповідь «так» (рис. 1).

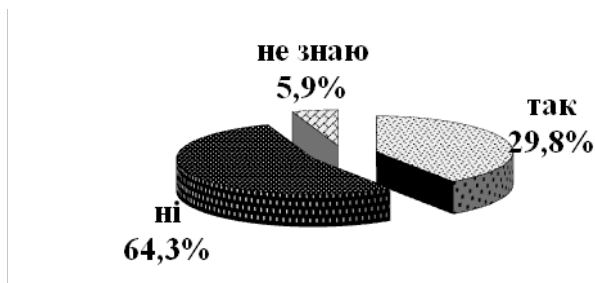


Рис. 1. Компетентність управлінців у питаннях використання здоров'язбережувальних технологій за даними їхньої самооцінки (у %)



Такий фактаж, на нашу думку, вказує на необхідність вдосконалення системи фахової підготовки управлінців впродовж навчання у вищих навчальних закладах через формування у них відповідних компетентностей здоров'язбереження.

Компетентія здоров'язбереження в системі фахової підготовки майбутніх управлінців – це готовність випускника до застосування на практиці технологій здоров'язбереження за чіткого розуміння значущості їх використання, а саме: готовність випускника до створення безпечних умов праці для працівників; здатність до створення здоров'яорієнтованого середовища організації; можливість самостійно розв'язувати проблеми щодо запровадження здоров'язберігаючих технологій на підприємстві.

Такий підхід забезпечить майбутнім фахівцям з управління персоналом як особистісний складник (креативність, здатність до рефлексії, глибокого аналізу й зосереджених роздумів про збереження власного здоров'я), так і діяльнісний вимір (реалізацію здоров'язбережувальної компетентності впродовж професійної діяльності). Освіта в цьому разі здійснюється у процесі соціалізації професійної підготовки й забезпечує вирішення надзвичайно важливого завдання – формування здоров'язбережувальної компетентності студентів-управлінців, рівень сформованості якої визначає культуру їхньої поведінки задля збереження власного здоров'я [8, с. 9].

Динамічний характер технології професійної підготовки майбутніх менеджерів з управління персоналом перетворює процес здоров'язбереження в постійну й безперервну необхідність розширення кругозору та ерудиції студентів, розвиненість їхніх естетичних смаків, знання етичних норм. За таких умов відбувається формування комплексу знань, умінь та навичок для забезпечення здорового саморозвитку та свідомості особи, формування культури здоров'я такого рівня, коли всі заходи, що потрібно здійснювати з метою збереження здоров'я, стають способом життя, і людина навіть не замислюється «потрібно це чи не потрібно» [3, с. 4].

**Висновки.** Сучасними тенденціями у теорії та методиці формування культури здоров'я майбутніх менеджерів з управління персоналом є створення нових взаємозв'язків та інноваційних процесів у змісті професійно-орієнтованих дисциплін й орієнтування на відкриті знання, що знадобляться у майбутній професійній діяльності. За цим стоїть парадигмальний і методологічний перехід професійної підготовки студентів у бік соціалізації без будь-яких обмежень. Методично новациєю формування культури здоров'я майбутніх менеджерів з управління персоналом має стати компетентісно орієнтований підхід, а саме – узагальнена технологія формування компетентності здоров'язбереження.

Сутність компетентісно орієнтованого підходу полягає у необхідності формування здатності фахівців з управління персоналом сприяти створенню здоров'язберігаючих умов праці. Це, на нашу думку, вищий вияв компетентності менеджерів з управління персоналом, відображення їхньої культури здоров'я. Рівень здоров'язбережувальної компетентності майбутніх управлінців визначається фундаментальністю змісту фахової підготовки, є свідченням її якості та показником освіченості студентів спеціальності «економіка праці та управління персоналом» у питаннях створення здоров'яорієнтованого середовища організації.

Вдосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів з управління персоналом має здійснюватися через орієнтацію на здоров'язбереження. Свідченням цього є включення спеціалізації «Управління персоналом та економіка праці» до галузі «Соціальні та поведінкові науки» попри належність до спеціальності «Економіка». Цей концепт дає змогу стверджувати про необхідність переорієнтації підготовки фахівців управління персоналом у бік соціально-природничих наук. Таке перетворення є, на нашу думку, цілком виправданим, адже успіх професійної діяльності управлінців рівною мірою залежить як від економічно-правового, так і соціально-природничого аспектів. Недарма нині людиноцентрична парадигма сучасної економіки вважається першочерговою умовою сталого розвитку суспільства. У процесі фахової підготовки майбутніх управлінців на перший план виходять економічні знання – з одного боку, а соціально-природничі – з другого. Лише за таких умов, на нашу думку, у сучасних управлінців з'явиться розуміння сутності та впливів трудових

процесів на організм людини, що сприятиме формуванню у них готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації.

**Подальшого вивчення вимагають** теоретико-методичні основи перспективної технології інтегративної професійної підготовки майбутніх управлінців, використання якої сприятиме формуванню їхньої здатності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації.

#### Використані джерела

1. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. из-во, 2004. – 176 с.
2. Дмитренко Г. Культура здоров'я в системі управління людськими ресурсами / Г. Дмитренко, В. Пономаренко // Персонал. – 2003. – № 1. – С. 78–82.
3. Завидівська Н. Н. Ноосферна педагогічна парадигма як концептуальна основа фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти студентів / Н. Н. Завидівська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наук. журн. – Харків, 2012. – № 01. – С. 68–71.
4. Завидівська Н. Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти: аспект здоров'я-збережувального навчання студентів : монографія / Н. Н. Завидівська. – К. : УБС НБУ, 2012. – 402 с.
5. Носко М. О. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні : монографія / М. О. Носко, С. В. Гаркуша, О. М. Воєділова. – К. : СПД Чалчинська Н. В., 2014. – 300 с.
6. Управление персоналом организации / под ред. А. Я. Кибанова. – М., 2006. – 250 с.
7. Юрик Н. Є. Визначення та сутність кадрової політики / Н. Є. Юрик, Н. І. Жук // Інноваційна економіка. – 2012. – № 4. – С. 301–304.
8. Zavydivska O. Self-management as a condition for creating a health culture among students / Olga I. Zavydivska, Nataliia N. Zavydivska, Olena V. Khanikiants // Journal of Physical Education and Sport(JPES), 16 Supplement I ssue (1), Art 93, 2016, pp. 592–597.
9. Zavydivska O. The paradigm of health maintenance at Higher Education Institutions as an Important Component of Human Development in Terms of Modernity / Olga I. Zavydivska, Nataliia N. Zavydivska, Olena V. Khanikiants, Olga V. Ryman // Journal of Physical Education and Sport (JPES), Vol. 17 Supplement Issue 1, Art 9, 2017, pp. 60–65.

#### References

1. Belkin A. S. Kompetentnost. Professionalizm. Masterstvo / A. S. Belkin. – Cheliabinsk : Yuzh.-ural. kn. iz-vo, 2004. – 176 s.
2. Dmytrenko G., Ponomarenko V. Kultura zdorovya v systemi upravlinnya ludskymy resursamy / G. Dmytrenko, V. Ponomarenko // Personal. – 2003. – № 1. – S. 78–82.
3. Zavydivska N. N. Noosferna pedagogichna paradygma iak konceptualna osnova fundamentalizacii fizkulturno-ozdorovchoi osvity studentiv / N. N. Zavydivska // Pedagogika, psykhologiya ta medyko-biologichni problemy fizychnogo vyhovannya i sportu : nauk. zhurn. – Harkiv, 2012. – № 01. – S. 68–71.
4. Zavydivska N. N. Fundamentalizaciia fizkulturno-ozdorovchoi osvity: aspekt zdoroviazberezhuvального navchannia studentiv : monografiia / N. N. Zavydivska. – K. : UBS NBU, 2012. – 402 s.
5. Nosko M. O. Zdoroviazberezhuvalni tehnologii u fizychnomu vyhovanni : monografiia / M. O. Nosko, S. V. Garkusha, O. M. Voedilova. – K. : SPD Chalchynska N. V., 2014. – 300 s.
6. Upravlenie personalom organizacii / pod red. A. Y. Kibanova. – M., 2006. – 250 s.
7. Yaryk N. E. Vyznachennia ta sutnist kadrovoi polityky / N. E. Yaryk, N. I. Zhuk // Innovacina ekonomika. – 2012. – № 4. – S. 301–304.
8. Zavydivska O. Self-management as a condition for creating a health culture among students / Olga I. Zavydivska, Nataliia N. Zavydivska, Olena V. Khanikiants // Journal of Physical Education and Sport(JPES), 16 Supplement I ssue (1), Art 93, 2016, pp. 592–597.
9. Zavydivska O. The paradigm of health maintenance at Higher Education Institutions as an Important Component of Human Development in Terms of Modernity / Olga I. Zavydivska, Nataliia N. Zavydivska, Olena V. Khanikiants, Olga V. Ryman // Journal of Physical Education and Sport (JPES), Vol. 17 Supplement Issue 1, Art 9, 2017, pp. 60–65.

**Завыдивская Н. Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры ТИМФК Львовского государственного университета физической культуры, Львов, Украина.**

**Завыдивская О. И., кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента и социальных наук Львовского института ГВУЗ «Университет банковского дела», г. Львов, Украина.**

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ

В статье обоснованы особенности современных тенденций в теории и методике формирования культуры здоровья будущих менеджеров по управлению персоналом. Определен рейтинг общих компетентностей специалиста по управлению персоналом на основании опроса работодателей. Осуществлен анализ реального состояния дел по поводу использования работниками сферы управления персоналом современных здоровьесохраняющих технологий в повседневной жизни. Раскрыта сущность компетентносно ориентированного формата профессиональной подготовки будущих менеджеров по управлению персоналом. Очерчены пути совершенствования профессиональной подготовки будущих менеджеров по управлению персоналом на основании внедрения современных технологий здоровьесохранения для формирования у них культуры здоровья. Обобщено специфику содержания технологии формирования компетентности здоровьесохранения у будущих специалистов сферы управления персоналом.

**Ключевые слова:** культура здоровья; студенты-управленцы; компетентность здоровьесохранения; технология здоровьесохранения; профессиональная подготовка.

**Zavydivska N., Doctor of Pedagogical Science, Professor, professor of Department of Theory and Methodology of Physical Culture of Lviv State University of Physical Culture, Lviv, Ukraine.**

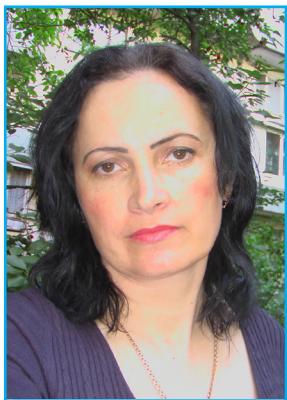
**Zavydivska O., PhD in economics, Assoc. Prof. of Management and Social Science Department of Lviv Institute of Banking University, Lviv, Ukraine.**

### MODERN TRENDS IN THEORY AND METHODS OF FORMING HEALTH CULTURE OF FUTURE HR-MANAGERS

Features of modern trends in theory and methods of forming health culture of future HR-managers are grounded. The rating of HR-manager's general competencies on the basis of a survey of employers is determined. The analysis of the real state of using modern health preserving technologies in everyday life by HR-managers is carried out. The essence of the competence-oriented format of professional training of future HR-managers is revealed. The ways of improving of professional training of students – future HR-managers on the basis of introduction of modern technologies of health preservation for formation of their health culture are outlined. The specifics of the content of forming the competence of health preserving technology of students – future HR-managers are generalized.

It is revealed that today human-centered paradigm of modern economy is considered as the primary condition for sustainable development of society. In the process of professional training of future HR-managers to the forefront come economic and legal knowledge – on the one hand, and social and natural knowledge – on the other. The mechanisms of formation of health preserving competence of students – future HR-managers on the basis of socialization of profession training content, which determines the culture of their behavior in order to maintain their own health, are outlined. It is stated that the combination of economic and socially significant concepts in the process of professional training of future HR-managers directly determine the indicator of health culture and human attitude to him/herself, and through him/herself – to the society as a whole.

**Keywords:** health culture; students – future HR-managers; the competence of health preserving; health preservation technology; professional training.



**Шевчук Лариса Миколаївна** –

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України. Автор понад 80 публікацій, серед яких: наукові статті, навчальна програма курсу за вибором для учнів початкової школи та навчальні посібники.

**Коло наукових інтересів:** розвиток управлінсько-лідерських і підприємницьких здібностей молодших школярів, формування умінь роботи з текстовою інформацією.

e-mail: sh\_l\_m@ukr.net

УДК 373,3,035:[316.46+006.3]:[002.1-028.21:37,016]

## СПЕЦИФІКА РОБОТИ З ТЕКСТОВОЮ ІНФОРМАЦІЄЮ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКО- ЛІДЕРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті описано специфіку роботи з текстовою інформацією у контексті розвитку управлінсько-лідерських здібностей молодших школярів. Визначено теоретичні засади створення системи завдань для роботи із текстами, що охоплюють врахування сутності понять «інформація», «текст», ознак інформації, властивостей текстової інформації, характеристик тексту, вікових особливостей сприймання, розуміння, опрацювання тексту учнями початкових класів. Описано сутність авторської послідовно-симетричної технології роботи із текстами. Організацію роботи з текстовою інформацією у контексті розвитку управлінсько-лідерських здібностей молодших школярів запропоновано здійснювати шляхом застосування системи моделей співпраці та інтерактивних технологій навчання.

**Ключові слова:** текстова інформація; робота з текстовою інформацією; управлінсько-лідерські здібності; розвиток молодших школярів.

**Постановка проблеми.** Оптимальний розвиток суспільства та економіки України потребує генерування нових ідей та активних дій талановитих лідерів й управлінців для їх впровадження, мотивує підвищення уваги до проблеми розвитку управлінсько-лідерських здібностей учнів, починаючи із молодшого шкільного віку. Водночас необхідним є врахування сучасної тотальної інформатизації світу, що зумовлює важливість детального розгляду специфіки роботи учнів початкових класів із текстовою інформацією у контексті розвитку їх управлінсько-лідерських здібностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аргументи щодо важливості роботи з інформацією для ефективної управлінської діяльності відображено у низці досліджень та публікацій. Зокрема, Л. Калініна вважає управління «специфічною формою накопичення та використання корисної інформації» [8, с. 21]. На сторінках монографії «Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом», опираючись на напрацювання Н. Віннера, науковець обґрунтовує кібернетичну модель управління, що містить прямий та зворотний інформаційні зв'язки, зазначає, що «за кібернетичної теорії всі процеси управління та

зв'язки в живій природі, суспільстві й машинах – це процеси передачі, обробки й збереження інформації» [4, с. 168].

О. Спіркін пише, що управління «є своєрідним відгуком на всю суму інформаційних взаємодій системи, спрямованим на надання їй такої поведінки і стану, такої структурної організації і тенденції розвитку, які б відповідали усій накопиченій цією системою організації і враховували її об'єктивні потреби» [7, с. 435].

У результаті аналізу довідкової та наукової літератури виявлено, що сутність поняття «інформація» описували В. Вербицький, Н. Віннер, О. Гаврилов, В. Глушков, Д. Дубровський, М. Жуков, Л. Калініна, В. Копилов, В. Котенко, Ф. Махлуп, А. Моль, С. Сурменко, О. Співаковський, А. Урсул, К. Шеннон та інші, трактуючи термін як:

- відомості, дані, повідомлення, знання про певну особу, випадок, діяльність тощо, які є об'єктом передачі, обробки та сприяють вирішенню поставлених завдань;
- міру усунення ентропії (невизначеності);
- поняття, «яке ... лежить в основі процесів управління, самоорганізації й саморегулювання в живій природі і суспільстві» [3, с. 18];
- «доцільно впорядковану структуру об'єктів і їх взаємодій» [2, с. 251];
- міру нового, якісних змін, змін усіх процесів, які відбуваються у світі.

Окреслюючи теоретичні засади роботи школярів із текстовою інформацією у контексті розвитку управлінсько-лідерських здібностей, на нашу думку, варто опиратися на авторську інтерпретацію поняття «інформація» Л. Калініної «як певної сукупності відомостей, отриманих суб'єктом і переданих звуковим, графічним, письмовим, тактильним способом із застосуванням або без застосування технічних засобів у просторі й часі ...», розуміючи під інформацією відомості про об'єкт пізнання, вивчення або дослідження «лише сприйняті, зрозумілі та оцінені суб'єктом як такі, що є корисними для досягнення місії та цілей управління, розв'язання тих чи інших управлінських завдань, прийняття управлінських рішень» [4, с. 173–174].

Водночас необхідним є врахування сутності поняття «текст», що досліджували такі науковці та методисти, як І. Гальперин, Г. Гадамер, А. Брудний, Т. Дроздова, Л. Лосева, І. Сметюк, В. Одинцов, З. Тураєва, Н. Чепелева; специфіку сприймання, розуміння, запам'ятовування текстів розглядали Г. Гоєнаго, Л. Златів, Т. Золотухіна, Н. Чепелева, Р. Кириченко; психологічні та методичні аспекти роботи школярів над текстами вивчали Я. Андрєєва, О. Везезуб, І. Головка, Л. Комарова, Т. Лановик, Ю. Романенко, В. Статівка, К. Таранік-Ткачук, О. Андрієць, О. Круглик, Н. Головченко, Ю. Горідько, Е. Пономарьова, Ю. Самсонов, Ю. Смольніков, О. Шуневич; висвітлення методики роботи над текстом учнів початкових класів здійснили Н. Будій, М. Вашуленко, Н. Гоголь, А. Ємець, Н. Ігнатенко, О. Малихіна, О. Мухіна, О. Савченко, Н. Янко.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті діяльності управління, лідера важливим є вміння організації пошуку текстової інформації, її аналізу, використання, синтезу нового на основі використаних текстів та без допоміжних матеріалів. Сформованість перелічених вище умінь є запорукою прийняття вчасних, виважених та оптимальних рішень, здійснення прогнозування, планування, організації діяльності тощо.

Для чіткого окреслення змісту та способів організації роботи з текстовою інформацією у контексті розвитку управлінсько-лідерських здібностей молодших школярів важливим є врахування сутності, ознак, специфіки й характеристик текстової інформації. Зокрема, вітчизняні та зарубіжні науковці й методисти трактують поняття «текст» як:

- «... завершений, цілісний у змістовому і структурному відношенні мовний твір; продукт породження (творення) мови, який відчужений від суб'єкта мови (який говорить), і, у свою чергу, є основним об'єктом його сприйняття і розуміння» [6, с. 304];
- «... знаково-мовна реалізація певної системи інформації» [11, с. 631];
- «... якась упорядкована множинність об'єднаних різноманітними типами лексичного, логічного і граматичного зв'язку речень, здатна передавати певним чином організовану і спрямовану інформацію» [9, с. 11];



- «... сукупність речень, що пов'язані і змістом, і мовними засобами. У кожному наступному реченні використана попередня інформація, що й становить змістовий зв'язок між його частинами (реченнями, абзацами) ... Кожен текст, висвітлюючи якусь тему, містить певний обсяг фактів, певну інформацію. Текст і створюється заради передачі інформації» [5, с. 18–19].

Для текстової інформації характерні такі ознаки інформації: зміст, кількість і якість [4], що мотивує важливість розвитку відповідних вмінь молодших школярів – добору відповідних текстів, знаходження заданої інформації у запропонованому тексті, нарощування обсягу текстів, опрацювання двох-трьох текстів під час одного заняття, порівняння текстів тощо. Властивості текстової інформації – це достовірність, повнота, своєчасність, корисність, зрозумілість, що потребує врахування під час добору текстів для опрацювання учнями початкових класів, осмислення, критичної оцінки прочитаних текстів школярами, розвитку їхнього логічного мислення, словникового запасу. Водночас для роботи з текстовою інформацією у контексті розвитку управлінсько-лідерських здібностей молодших школярів важливо добирати тексти, створені з дотриманням таких характеристик, як інформативність, зв'язність, цілісність, завершеність, структурованість, діалогічність.

Зв'язність тексту забезпечується взаємодією логіки викладу, особливої організації лексико-семантичних та інших засобів, композиційної структури; завершеність – предметно-сисловою вичерпаністю, задумом автора, типовими композиційно-жанровими формами завершення; цілісність – єдністю ідеї, теми, змісту, мети; структурність – наявністю зовнішньої та внутрішньої структури; діалогічність – взаємодією автора й читача.

Інформативність тексту є різноплановою [10] (рис. 1).

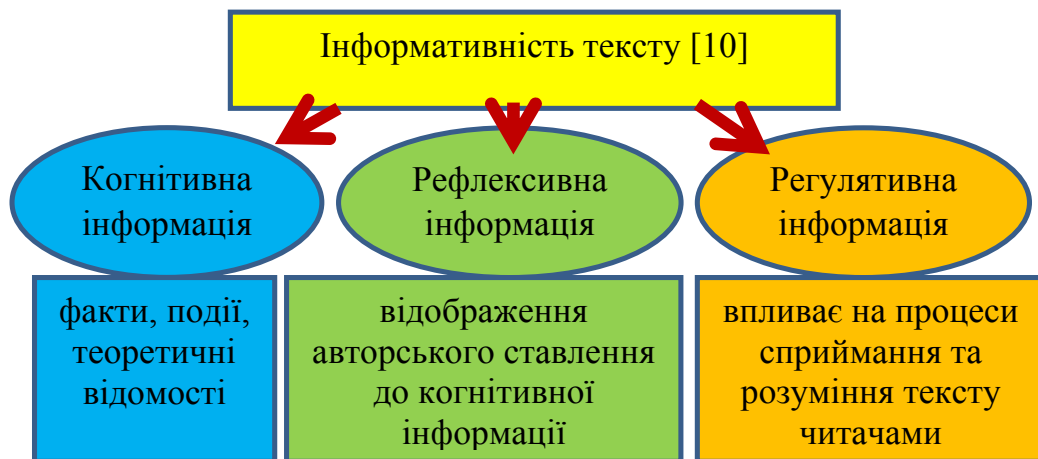


Рис. 1. Різноманітність інформативності тексту

Зважаючи на зазначене вище, на нашу думку, під час роботи молодших школярів над текстом у контексті розвитку їхніх управлінсько-лідерських здібностей доцільним є пошук у тексті заданих фактів або теоретичних відомостей, детальний аналіз тексту з метою повного та глибокого розуміння когнітивної інформації, усвідомлення ставлення автора до вміщеного у тексті.

Специфіка роботи з текстовою інформацією у контексті розвитку управлінсько-лідерських здібностей молодших школярів, на нашу думку, охоплює зміст та організацію (рис. 2).

## Специфіка роботи з текстовою інформацією у контексті розвитку управлінсько-лідерських здібностей молодших школярів

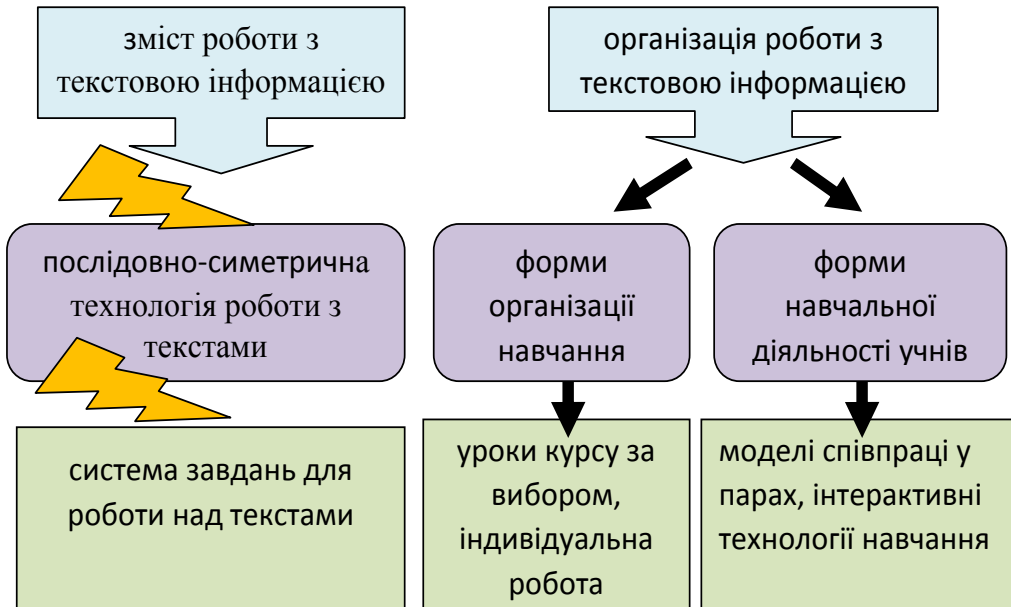


Рис. 2. Специфіка роботи з текстовою інформацією у контексті розвитку управлінсько-лідерських здібностей молодших школярів

Систему завдань для роботи над текстами для майбутніх успішних лідерів та управлінців пропонуємо будувати відповідно до сутності послідовно-симетричної технології, основою якої є такі аспекти:

- 1) зростання ускладнення завдань відбувається завдяки зміні видів роботи над текстами (добір текстової інформації; пошук інформації у тексті; відновлення та доповнення, редагування, конструювання текстів із запропонованих абзаців (абзаців зі слів, слів із букв); створення власних текстів);
- 2) поступове ускладнення завдань кожного з видів роботи над текстами;
- 3) систематичне зменшення запропонованого та збільшення створеного учнями (спочатку – текст запропонований повністю для аналізу, критичного осмислення; згодом – попередньо прочитаний текст із пропусками або деформований, який потребує відновлення; текст, що потребує редагування; незнайомий текст із пропусками для доповнення (використовуючи запропоновані матеріали для добору, на власний розсуд); частини або абзаци тексту для його конструювання (слова для побудови речень, букви для утворення слів); створений школярами текст);
- 4) використання текстів різних видів, типів, жанрів.

Організацію роботи із текстовою інформацією у контексті розвитку управлінсько-лідерських здібностей молодших школярів вважаємо за доцільне здійснювати поступово впроваджуючи моделі співпраці, які ґрунтуються на використанні ролевих ігор (табл. 1).

Таблиця 1

**Моделі співпраці учнів для роботи над текстами**

№	Назва моделі	Опис моделі	Види завдань
1	Спільно-наслідувальна модель співпраці (гра «Вчитель – учень»).	Навчання учнем товариша (товаришів) через наслідування.	Аналіз, переглядання тексту та знаходження заданих слів, речень, абзаців; відновлення тексту (речень, слів) із пропусками, деформованого тексту (речень, слів); редагування тексту; доповнення тексту (речень, слів); конструювання тексту (речень, слів); створення власного тексту (з використанням допоміжних матеріалів, без опори) та ін.
2	Спільно-наставницька модель співпраці (гра «Помічник»).	Виконання школярами ролей «наставника», який пояснює та виконує роботу, та його «помічника», що періодично підключається до виконання.	
3	Спільно-контрольовальна модель співпраці (гра «Виконавець-контролер»).	Здійснення контролю та корекції учнем виконання навчального завдання товаришем.	
4.	Спільно-індивідуальна модель співпраці (гра «Скарбничка»).	Одночасне індивідуальне виконання учнями навчального завдання, здійснення взаємоперевірки	
5.	Спільно-рівноправна модель співпраці (гра «Партнери»).	Спільне виконання школярами завдання (на партнерських засадах).	

Для застосування описаних вище моделей співпраці необхідне утворення гетерогенних або гомогенних груп. Співпраця школярів у гетерогенних групах надає можливості для розвитку управлінсько-лідерських здібностей учнів із вищим рівнем навчальних досягнень. Разом з тим важливим є забезпечення умов для вправлення у діяльності лідерів та управлінців школярів із нижчим рівнем навчальних досягнень. Це можливо завдяки впровадженню моделей співпраці у такий послідовності: спільно-наслідувальна, спільно-наставницька, спільно-контрольовальна, спільно-рівноправна або спільно-індивідуальна моделі співпраці. Результатом є те, що під час роботи над текстом гетерогенних груп (спільно-наслідувальна модель співпраці, спільно-наставницька та спільно-контрольовальна моделі співпраці) міра впливу учня, який виконує керівну роль, поступово зменшується, і водночас школяр, який виконував роль підлеглого, поступово починає виконувати навчальні завдання стороннього керівництва, координації, контролю (гомогенні групи – спільно-рівноправна/спільно-індивідуальна модель співпраці), а згодом і сам починає виконувати роль координатора, керівника.

За умови формування відповідного рівня умінь співпраці у парах доцільно поступово впроваджувати групову роботу над текстами, такі інтерактивні технології навчання, як «Мікрофон», «Мозкова атака», «Триступеневе інтерв'ю», «Навчаючись – учусь», «Думай сам – обговорення з партнером – обговорення у групі», «Розворуши клас», «Карусель», робота у групах із виконанням школярами ролей керівника групи, секретаря, доповідача, «Акваріум», «Дерево рішень».

Під час роботи над текстами учнів початкових класів із використанням перелічених вище моделей співпраці та інтерактивних технологій навчання відбувається налагодження приязних стосунків з однокласниками, розвиток комунікативних умінь, розвиток активності школярів, здатності до виявлення ініціативи, генерування нових ідей та вміння запалювати ними інших, розвиток творчих здібностей учнів, виховання таких рис характеру та якостей особистості, як цілеспрямованість, працелюбність, старанність, наполегливість, самостійність, відповідальність, рішучість тощо.

Отже, на нашу думку, для ефективної роботи молодших школярів із текстовою інформацією у контексті розвитку їхніх управлінсько-лідерських здібностей доцільним є визначен-

ня її змісту із врахуванням сутності понять «інформація», «текст», ознак інформації, властивостей текстової інформації, характеристик тексту, вікових особливостей сприймання, розуміння, опрацювання тексту учнями початкових класів, створення системи завдань для впровадження послідовно-симетричної технології роботи над текстами, організацію роботи здійснювати шляхом застосування системи моделей співпраці та інтерактивних технологій навчання.

### Використані джерела

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. – М. : Владос, 1994. – 346 с.
2. Жуков Н. И. Информация: философский анализ информации – центрального понятия кибернетики / Н. И. Жуков. – Минск, 1971. – 277 с.
3. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. педагогічних наук : спец. 13.00.06 – теорія та методика управління освітою / Л. М. Калініна. – К., 2008. – 44 с.
4. Калініна Л. М. Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / Л. М. Калініна. – К., 2014. – 285 с.
5. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика : Пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю / М. І. Пентиліук. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
6. Психология. Словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Спиркин А. Г. Основы философии : учеб. пособие для вузов / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1988. – 592 с.
8. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти : науково-методичний посібник / Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, А. Ф. Остапенко. – К. : «Актуал. освіта», 2002. – 310 с.
9. Тураева З. В. Лингвистика текста (Текст: структура и семантика) : учеб. пособие для студентов. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
10. Чепелева Н. В. Технології читання / Н. В. Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 96 с.
11. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

### References

1. Abdeev R. F. Filosofija informacionnoj civilizacii / R. F. Abdeev. – M. : Vldos, 1994. – 346 s.
2. Zhukov N. I. Informacija: filosofskij analiz informacii – central'nogo ponjatija kibernetiki / N. I. Zhukov. – Minsk, 1971. – 277 s.
3. Kalinina L. M. Systema informacijnogho zabezpečennja upravlinnja zaghaljnoosvitnim navchalnym zakladom : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja dokt. pedagoghichnykh nauk : spec. 13.00.06 – teorija ta metodyka upravlinnja osvitoju / L. M. Kalinina. – K., 2008. – 44 s.
4. Kalinina L. M. Teoretyko-metodychni zasady informacijnogho zabezpečennja orghanizacijnogho mekhanizmu upravlinnja zaghaljnoosvitnim navchalnym zakladom : monoghrafija / L. M. Kalinina. – K., 2014. – 285 s.
5. Pentyljuk M. I. Kuljtura movy i stylistyka : Probnyj pidruch. dlja ghimnazij ghumanit. profilju / M. I. Pentyljuk. – K. : Vezha, 1994. – 240 s.
6. Psihologija. Slovar' / A. V. Petrovskij, M. G. Jaroshevskij. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Politizdat, 1990. – S. 304. – 494 s.
7. Spirkin A. G. Osnovy filosofii : ucheb. posobie dlja vuzov / A. G. Spirkin. – M. : Politizdt, 1988. – 592 s.
8. Teoretyko-prykladni aspekty upravlinnja zakladyamy osvity : naukovo-metodychnyj posibnyk / L. M. Kalinina, N. M. Ostroverkhova, A. F. Ostapenko. – K. : «Aktual. osvita», 2002. – 310 s.
9. Turaeva Z. V. Lingvistika teksta (Tekst: struktura i semantika) : ucheb. posobie dlja studentov / Z. V. Turaeva. – M. : Prosveshhenie, 1986. – 127 s.
10. Chepeljeva N. V. Tekhnologhiji chytannja / N. V. Chepeljeva. – K. : Ghlavnyk, 2004. – 96 s.
11. Filosofskijkyj encyklopedychnyj slovnyk / V. I. Shynkaruk. – K. : Abrys, 2002. – 742 s.

**Шевчук Л. Н., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела экономики и управления общим средним образованием Института педагогики НАПН Украины**

### **СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКО-ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье описано специфику работы с текстовой информацией в контексте развития управленческо-лидерских способностей младших школьников. Определены теоретические основы создания системы заданий для работы с текстами, включающих учет сущности понятий «информация», «текст», признаков информации, свойств текстовой информации, характеристик текста, возрастных особенностей восприятия, понимания, обработки текста учащимися начальных классов. Описана сущность авторской последовательно-симметричной технологии работы с текстами. Организацию работы с текстовой информацией в контексте развития управленческо-лидерских способностей младших школьников предложено осуществлять путем применения системы моделей сотрудничества и интерактивных технологий обучения.

**Ключевые слова:** текстовая информация; работа с текстовой информацией; управленческо-лидерские способности; развитие младших школьников.

*Shevchuk L., Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Research Officer, Senior Research Officer at the Department of Economics and Management of General Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*

### **PECULIARITIES OF WORKING WITH TEXTUAL INFORMATION IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS' MANAGEMENT AND LEADERSHIP SKILLS**

The article describes the peculiarities of the work with textual information in the context of development of junior pupils' management and leadership skills. Theoretical foundations of creating a system of tasks for working with texts were determined; they include consideration of the essence of the concepts of "information", "text", features of information, peculiarities of text data, characteristics of the text, diversified text information content, age peculiarities of perception, comprehension, processing of a text by primary school pupils. The essence of the author's series-symmetric technology of the work was described; the basis for them are the following: increase in complexity of tasks by changing the types of the texts; gradual complication of each of the text types, the systematic reduction of the proposed issues and the increase of the issues created by pupils; the texts of various kinds, types, genres. It is suggested to ensure the organization of the work with textual information in the context of development of the junior pupils' management and leadership skills by applying such models of cooperation as co-imitative model of cooperation (game "Teacher – Student"), co-mentoring cooperation model (game "Assistant"), co-control cooperation model (game "Executive-controller"), co-individual cooperation model (game "Piggy"), co-equal model (play "Partners"). In terms of the formation of the appropriate level of collaboration skills in pairs it is advisable to introduce a similar group work on the texts gradually; such work includes interactive learning technologies, "Mike", "Brainstorming", "Three-step interview", "I study by learning", "Think on your own – Discussion with a partner – Discussion with a group", "Make the class move", "Carousel", work in groups by playing schoolchildren's role of a team leader, a secretary, a speaker, "Aquarium", "Decision tree".

**Keywords:** textual information; work with textual information, management and leadership; development of primary school children.





*Ковальчук Тарас Ігорович,  
керівник ПП «Бі Тревел»*

---

## **КВЕСТ-ЕКСКУРСІЯ ЯК ФОРМА АКТИВНОГО ПІЗНАННЯ СВІТУ УЧНЯМИ І СТУДЕНТАМИ**

Пізнання дитиною Світу складний і багатогранний процес, в якому відбувається формування особистості, її мислення, ціннісних орієнтирів, переконань і відповідних здатностей, що мають забезпечити гідне життя й розвиток людини в соціумі. Цей процес є перманентним і починається з пізнання дитиною рідної оселі, вулиці, міста, села, країни; передбачає накопичення знань про Світ і сприйняття його через емоції, що дає змогу людині зрозуміти свою місію та самореалізуватись як творча, неповторна особистість, сім'янин, громадянин, фахівець.

Сучасні реформи в українській освітній системі націлені на розроблення й запровадження інноваційних форм і методів навчання та виховання; співпрацю різних організацій, підприємств, які можуть бути суб'єктами в освітньому процесі для досягнення цілей навчання й виховання учнів і студентів.

Екскурсія як одна з форм організації навчального процесу в навчальних закладах не є новизною у педагогічній практиці. Сучасні підходи до організації і проведення екскурсій для учнів і студентів також передбачають пошук нових форм, методик і технологій, які б дали змогу максимально зацікавити учня (студента), створити умови для відчуття атмосфери подій та можливості для самостійного дослідження фактів.

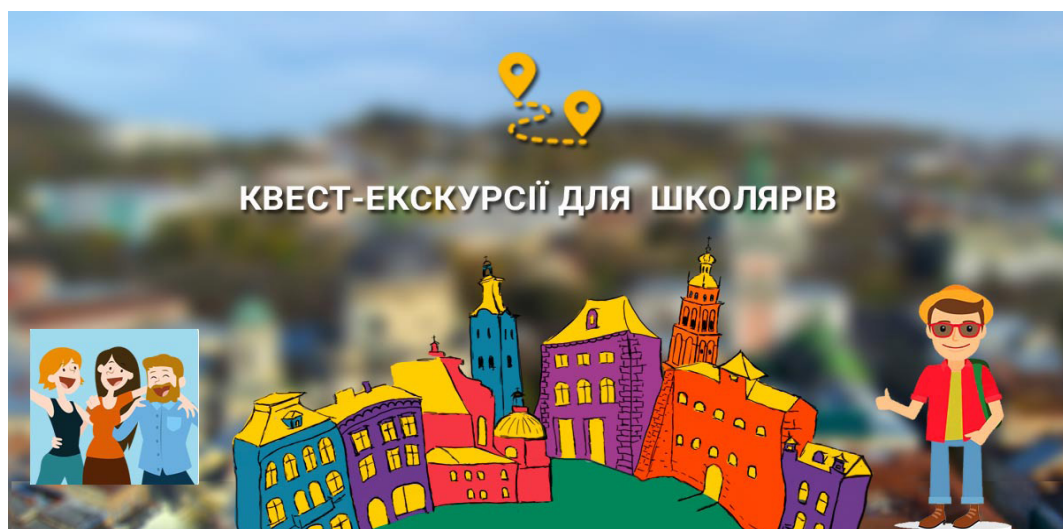
Організувати екскурсію для школярів досить непросто, адже потрібно зробити її і пізнавальною, і цікавою. Сучасну молодь, яка поглинута інтернетом, все важче змусити відірватись від гаджетів, відчутти натхнення від розповіді гіда, навіть самого обізнаного; учні та студенти не сприймають нудну подачу історичних фактів, не відчують захоплення перед обшарпаним старовинним будинком, а деякі легенди їх відверто смішать. Також організація віддалених екскурсій (переїзд в інше місто) потребує від

організаторів-педагогічних працівників, що супроводжують учнів, додаткових навантажень і відповідальності.

Сучасною інноваційною формою проведення екскурсії для учнів і студентів є туристичний квест. З досвіду організації і проведення квест-екскурсій можемо відзначити, що ця форма дає змогу: 1) викликати й утримати інтерес в учнів до інформації, яка подається в процесі екскурсії, від початку до кінця заходу; 2) паралельно учні ознайомлюються з визначними пам'ятками, історичними об'єктами та подіями, з містом і його мешканцями, культурними традиціями і народною творчістю; 3) квест як навчальна гра не дозволить нудьгувати та не виключає користування улюбленими гаджетами (для орієнтування, для виконання індивідуальних завдань, для відмічання на чек-пойнті, для отримання підказки).

Квест-екскурсія – це гра-дослідження, що відбувається за задалегідь визначеними метою й маршрутом та розробленим сценарієм. В процесі екскурсії учасникам необхідно подолати перешкоди у вигляді задач, головоломок, загадок, дешифрування текстів, тайнописів тощо. На кожному з цих етапів учні та студенти отримують й активно досліджують нову інформацію про різні об'єкти (історичні, географічні, культурні тощо), переживають історичні події (у грі), що сприяє легкому запам'ятовуванню навчального матеріалу, розвитку образного мислення й розширенню світогляду людини.

### *Особливості квест-екскурсії для учнів шкіл і студентів*



Квест-екскурсія є груповою формою організації заходу, яка дає змогу згуртувати дитячий (студентський) колектив, сформувати в учнів навички командної роботи, співпраці, взаємодопомоги та здорової конкуренції (якщо група велика, її можна розділити на команди, які змагатимуться між собою).

Місцем для проведення квест-екскурсії може бути і вулиця (вулиці, двори, площі) міста, і приміщення (старовинні будинки, храми, замки, підземелля тощо).

Організація квест-екскурсії передбачає залучення учасників сучасних подій, акторів для доповнення сюжету гри яскравими персонажами (історичними, казковими) відповідно тематиці заходу.

Для успішної організації квест-екскурсії для учнів і студентів краще звертатись за допомогою до професіоналів.



- Квест-екскурсії від Look City - це вдала комбінація туристичного та педагогічного досвіду для забезпечення пізнання дитиною (учнями, студентами) рідної країни через інтерактивну гру.
- Наші квест-екскурсії адаптовані до шкільної програми, розраховані на різні вікові групи й різні рівні підготовленості аудиторії.
- Учасникам квест-еккурсій не потрібно знати місто та його історію! Під час проходження маршруту в інтерактивній формі Ви будете отримувати всю необхідну інформацію.
- Організація квест-еккурсій від Look City дає змогу приймати дітей без супроводу дорослих. Ми зобов'язуємося повернути їх здоровими і задоволеними.
- Look City



**Вчителі відпочивають – школярі вивчають!**

**Знання у формі гри – для сучасної школи.**



Пропонуємо корисні та інтерактивні квест-екскурсії містом Львів.

м. Львів вул Григоровича 9, тел. 093-264-73-76,  
[www.lviv.look.city](http://www.lviv.look.city)



*Розповсюдження журналу здійснюється державним підприємством  
«ДП Преса». Передплату періодичного наукового видання  
«Український педагогічний журнал» на 2018 рік можна оформити:*

- в будь-якому відділенні поштового зв'язку України за готівковий рахунок;
- в пунктах передплати – по безготівковому розрахунку та за готівку;
- через інтернет, використовуючи форму пошуку за абеткою або індексом видання в електронному каталозі видань України.

*Інформація про передплату «Українського педагогічного журналу»  
розміщена за номером 4707 у каталозі видань України на 2018 рік.*

### **ПЕРЕДПЛАТНИЙ ІНДЕКС 86291**

*Журнал видається трьома мовами: українською,  
англійською та російською.*

*Періодичність видання 4 рази на рік.*

### **КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:**

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-Д,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
кабінет 213



Тел./факс: 044-481-37-72



e-mail: [nauk\\_org\\_undip@ukr.net](mailto:nauk_org_undip@ukr.net)

Сайт: <http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>

Сторінка «УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЖУРНАЛУ» на **FACEBOOK:**



<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>

Підписано до друку 14.12.17р. Формат 70х100 1/16.

Папір офс. 80 г/м<sup>2</sup>. Друк цифровий.

Умов. др. арк. 11,28. Наклад 300 прим.

Оригінал-макет видання підготовлено  
видавництвом «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-А, корп. 2;  
тел./факс: (044) 481-38-82

Свідцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.

Віддруковано в ТОВ «Центродрук»,  
вул. Гарматна, 39-В,  
тел.: (044) 207-01-35





УКРАЇНСЬКИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ЖУРНАЛ



UKRAINIAN  
EDUCATIONAL  
JOURNAL